

# IGUALDAD DE GÉNERO

Sara CIRIA AYENSA

---

LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA  
DE GÉNERO EN LA INTERVENCIÓN  
COMUNITARIA CON MENORES: DNI-  
BOLIVIA

**TFG/*GBL* 2019**

**upna**

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Trabajo Social



## **Grado en Trabajo Social**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO  
EN LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA CON  
MENORES: DNI-BOLIVIA.

Sara CIRIA AYENSA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**



**Estudiante / Ikaslea**

Sara CIRIA AYENSA

**Título / Izenburua**

LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA  
CON MENORES: DNI-BOLIVIA

**Grado / Gradu**

Grado en Trabajo Social

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Gabriela DÍEZ LUQUI

**Departamento / Saila**

Departamento de Sociología y Trabajo Social/Soziologia eta Gizarte Laneko Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2018/2019

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera/Udaberria



## Resumen

La implementación de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores es imprescindible, si queremos conseguir una sociedad más equitativa y democrática. En ciertos países, como es el caso de Bolivia, desde la asociación DNI -Bolivia se lleva a cabo un trabajo desde edades muy tempranas para avanzar en esta cuestión. En esta investigación queremos conocer, analizar y reflexionar hasta qué punto se integra la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en la asociación DNI (Defensa de la Niñez Internacional) en Bolivia.

Este trabajo, por lo tanto, pretende sumergirse en la subjetividad de las personas participantes en esta investigación. Para ello se ha implementado una metodología principalmente cualitativa, aunque también se ha utilizado la metodología cuantitativa.

**Palabras clave:** trabajo social, intervención social comunitaria, adolescencia y juventud, perspectiva feminista.

## Abstract

The implementation of the gender perspective in community social intervention projects with minors is essential if we want to achieve a more equitable and democratic society. In certain countries, as is Bolivia, the association called DNI-Bolivia carries out a work from very early ages to make improvement in this issue. In this investigation we want to know, analyze and reflect to what extent the gender perspective is integrated into community social intervention projects with minors in the DNI (Defense of International Children) association in Bolivia.

This work, therefore, intends to immerse itself in the subjectivity of the people participating in this research. For this, a mainly qualitative methodology has been implemented, although the quantitative methodology has also been used.

**Keywords:** social work, community social intervention, adolescence and youth, feminist perspective.





## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Presentación del objeto de estudio</b>	<b>3</b>
<b>Preguntas de Investigación</b>	<b>3</b>
<b>Objetivos</b>	<b>4</b>
<b>1.Fundamentación Teórica</b>	<b>5</b>
1.1. Perspectivas feministas en Trabajo social	5
1.2. Intervención comunitaria en Trabajo Social	16
1.2.1. Definición de Trabajo Social	16
1.2.2. Reconceptualización del trabajo social crítico en Latinoamerica	17
1.2.3. Intervención comunitaria con perspectiva feminista	21
1.2.4. Educación Popular	25
1.3. Adolescencia y Juventud	30
1.3.1. La construcción socio cultural de la adolescencia y juventud	30
1.3.2. Paradigma de la adultocracia y la participación protagónica	33
1.4. El caso de la asociación DNI -Bolivia.	36
<b>2. Metodología</b>	<b>40</b>
<b>3. Análisis de datos</b>	<b>52</b>
<b>4. Interpretación de los resultados</b>	<b>76</b>
<b>5.Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>84</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>86</b>
<b>Referencias estadísticas</b>	<b>90</b>
<b>Referencias audiovisuales</b>	<b>90</b>
<b>Anexos</b>	<b>91</b>
<b>Anexo I</b>	
<b>Anexo II</b>	
<b>Anexo III</b>	
<b>Anexo IV</b>	



## INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar, me ha parecido importante para comprender el presente Trabajo de Fin de Estudios que voy a exponer, ubicarlo en su contexto, puesto que no lo he realizado sobre la realidad de Navarra, sino que está fundamentado en las prácticas que he realizado en la asociación DNI (Defensa de la Niñez Internacional) en Oruro (Bolivia).

La curiosidad por realizar esta investigación social me surgió al llegar a la asociación Defensa de la Niñez Internacional (DNI-Bolivia), donde he podido emprender mis prácticas de cuarto año del Grado en Trabajo Social del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPNA (Universidad Pública de Navarra).

A este proyecto pude acceder desde el programa de Formación Solidaria que se ofrece en la UPNA. Para el acceso a este programa es necesario entregar un currículum con la experiencia laboral, voluntariado e inquietudes personales, además de haber estado presente en las 50 horas en las que se han dado diferentes charlas, talleres y conferencias en la UPNA, sobre cooperación al desarrollo, ecofeminismo, soberanía alimentaria, etc. Por último, se realiza una entrevista personal con la que se decide si estás seleccionada, y tras todos estos procesos se ofrece la beca de movilidad internacional, con la que he podido realizar una de mis mejores experiencias hasta ahora vividas.

Una de las razones por las que he querido realizar las prácticas en el ámbito del trabajo social comunitario con menores, es porque considero que es un espacio vital para desarrollarnos como personas, adquirir valores democráticos y de justicia y, de esta manera, trabajando con menores en el presente, poder prevenir situaciones o problemáticas futuras.

Lo que se pretende con este trabajo de investigación social es conocer y analizar hasta qué punto se integra la perspectiva de género en los proyectos de intervención comunitaria con menores en la asociación DNI -Bolivia.

La perspectiva de género debiera ser un enfoque que se tuviera en cuenta en cualquier intervención social, puesto que a través de esta podemos realizar

intervenciones más justas y que faciliten la transformación social. Sin embargo, en muchas ocasiones no se tiene en cuenta esta perspectiva, y de ahí el interés de realizar esta investigación social.

El trabajo que se desarrollará posteriormente se centra en la integración de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en DNI -Bolivia. Al realizar las prácticas en Oruro (Bolivia) he podido observar que niños, niñas y adolescentes reproducen los roles y estereotipos de género contruidos socialmente. Además, el trabajo se centra en las personas menores, puesto que son personas en desarrollo y tienen que crecer en espacios que generen valores de justicia y sean seguros para ellos y ellas, ya que se ha demostrado que las personas menores que en su etapa de desarrollo no aprenden comportamientos que fomenten la equidad de género, podrán llegar a tener consecuencias en sus vidas, tanto a corto como a largo plazo, de manera diferenciada si son chicas o chicos.

En cuanto a la organización de esta investigación, se plantean unas preguntas-guía que orientan los objetivos marcados, una posterior fundamentación teórica y, a continuación, la presentación y descripción de la metodología empleada, para luego realizar el análisis de datos y la interpretación de resultados, llegando finalmente a una serie de conclusiones y cuestiones abiertas.

## **PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En esta investigación queremos conocer, analizar y reflexionar hasta qué punto se integra la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en la asociación DNI (Defensa de la Niñez Internacional) en Bolivia.

En el momento de abordar el objeto de estudio, me surgieron una serie de preguntas de investigación, que muestro a continuación.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Se aplica la perspectiva de género en los proyectos de intervención comunitaria con menores que se llevan a cabo en DNI -Bolivia?
- ¿Existen conductas y actitudes machistas relacionadas con la desigualdad de género en los centros educativos a los que acuden niños, niñas y adolescentes que participan en el proyecto de DNI -Bolivia, filial Oruro? ¿Y en DNI -Bolivia, filial Oruro?
- ¿Está el personal técnico de DNI -Bolivia formado en temas de género? ¿Qué tipo de formación tienen (académica, personal, institucional, etc.)?
- ¿Está el profesorado de dichos colegios formado en género?
- ¿Se hace algo para evitar reproducir los roles de género y estereotipos de género socialmente construidos en DNI -Bolivia y en los centros educativos?
- En los proyectos de intervención comunitaria con menores que se llevan a cabo en DNI-Bolivia, ¿cómo es la participación de las personas menores con respecto al género?, ¿participan chicas y chicos en las mismas actividades y talleres?, ¿se trabaja con chicas y chicos los mismos temas, en relación a la perspectiva de género?
- ¿Conocen las personas menores que participan en el proyecto de intervención social comunitaria de DNI -Bolivia, filial Oruro qué es la desigualdad de género?
- ¿Reproducen estereotipos de género y roles de género los menores que participan en los proyectos de intervención social comunitaria de DNI -Bolivia, filial Oruro?

## **OBJETIVOS**

Con este trabajo que se ha llevado a cabo en Oruro (Bolivia) durante la realización de las prácticas de cuarto curso del Grado en Trabajo Social, y contando con la participación directa de niñas y niños desde los talleres que se realizan en la organización de la Defensa de la Niñez Internacional de Bolivia, nos planteamos como objetivo general “fomentar la implementación de la perspectiva de género en las intervenciones sociales comunitarias con menores”.

### **Objetivo Específicos:**

1. Analizar si el personal técnico de DNI-Bolivia está capacitado y sensibilizado con la integración de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores.
2. Conocer las actitudes y opiniones de las personas menores que participan en los proyectos de DNI -Bolivia, filial Oruro con respecto a la desigualdad de género.
3. Averiguar la realidad de los centros educativos, a los que acuden las personas menores participantes en DNI -Bolivia, filial Oruro, en relación a la perspectiva de género.
4. Investigar cómo es la participación en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en DNI - Bolivia, filial Oruro.
5. Contribuir a la difusión de investigaciones feministas en la intervención social comunitaria con menores.

## 1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. *Perspectivas feministas en trabajo social*

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en las intervenciones sociales debiera ser incuestionable si queremos avanzar en una igualdad real para todas las personas. De esta manera, se podrá salvaguardar la esencia del trabajo social, como profesión y como forma de entender el mundo, que vela por el cambio y la transformación social.

*El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social (FITS, 2014).*

Para avanzar en la línea de los principios que se propusieron en la Asamblea General de la FITS, celebrada en Australia en 2014, en los que debe basarse la práctica y la teoría del trabajo social, es necesario intervenir desde un enfoque de género que dé visibilidad a toda la población en igualdad de derechos y tome el género como una categoría de análisis transversal en cualquier realidad a estudiar.

Según Rosa Cobo, el género es la categoría principal de la teoría feminista. El concepto de género se deriva de la idea de que lo femenino y lo masculino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales (Cobo, 1995).

Para incorporar la perspectiva de género en la práctica de la intervención del trabajo social será imprescindible que se conozca la existencia de una estructura sociohistórica que, como define Sheyla Benhabib, *es el sistema sexo-género, que realiza una diferenciación social, económica y política en base a las diferencias anatómicas* (1990: 125).

Es importante diferenciar los conceptos sexo y género, puesto que desde la concepción clásica de la teoría de género el sexo hace referencia a las diferencias biológicas; sin embargo, el género es una invención social a partir de esas diferencias biológicas entre ambos sexos, de las cuales derivan normas, valores, estereotipos y roles

de género, que son diferenciados y binarios: hombre-mujer, fuerte-débil, razón-emoción, etc.

Esta concepción clásica de la teoría de género, desde la que se demuestra que el concepto género es una construcción social, plantea la posibilidad de que como tal, pueda ser modificada, de manera que se eliminen las desigualdades. Se observa que la condición genérica de femenino o masculino ha ido cambiando en relación con el contexto histórico, la cultura y el tipo de organización social. Por ejemplo, actualmente las faldas son algo que caracteriza a lo femenino; sin embargo, en la Edad Media eran prendas de vestir que se identificaban con los hombres de clase alta.

Con el tiempo se ha demostrado que esta idea clásica de que el género podría modificarse fácilmente, por ser una construcción social, era errónea. Hoy en día es bastante más sencillo cambiar la biología que la identidad asignada socialmente.

Tal y como nos expone Ximena de Toro, *en diversas sociedades, y por muchos años, se ha concebido como normal una clasificación binaria de las identidades de género, comprendida como una extensión de los genitales con los que una persona nace* (De Toro, 2015: 111).

Siguiendo con lo que nos muestra dicha autora, el género asignado no tiene por qué coincidir con el sexo biológico. Aunque la idea de que el sexo es lo mismo que el género se ha extendido por todas las sociedades, como hemos explicado, no es lo mismo.

Desde una teoría feminista transgénero más actual el género puede tener diversas identidades, y eso es lo que consideramos como diversidad sexual humana. Aun así, en esta estructura clásica de sexo-género, a las mujeres se nos siguen asociando valores, actitudes y comportamientos socialmente contruidos y naturalizados como femeninos, por ejemplo: debilidad, emociones, cuidados, sentimientos, calor humano, cooperación, etc. Por otro lado, a los hombres se les atribuyen otros estereotipos de género, relacionados con la fuerza, el poder, la autoridad, etc. Es decir, las personas adoptan esos estereotipos de género en función de la asignación de identidad sexual, los cuales fundamentarán los roles de género que se espera que desempeñemos.



Siguiendo con lo que nos muestra Ximena de Toro citando a varios autores, *distintos movimientos a lo largo del mundo, como el movimiento queer, han cuestionado esta visión binaria, luchando por una concepción más amplia del género, y han dado la batalla por una progresiva integración de las personas que no se ajustan a los estereotipos de género y a las expectativas que la sociedad tiene sobre los hombres y las mujeres* (De Toro, 2015: 112).

Estos grupos sociales han sido fundamentales para abrir debate y poder naturalizar que no todas las personas tienen una identidad de género que coincida con la que se ha asignado socialmente.

Y lo peligroso de todo esto sería que las mujeres creen que hacer las tareas de la casa, la crianza, reproducción o servir de sustento emocional sea una tarea suya y que las desempeñen creyendo ser libres, puesto que más bien atiende a un aprendizaje que hemos naturalizado. El que se realicen pensando que son tareas que se asumen de una manera no condicionada se explicaría con la identidad de género construida socialmente, en este caso femenina, y que hemos interiorizado y no cuestionado como mujeres. Es decir, son tareas que están ya inscritas en la sociedad antes de que nazcamos y su influjo en los individuos que la conformamos hace que se piense que se hacen de manera libre.

Entonces, las personas deberían cuestionarse hasta dónde llega su libertad.

Según el diccionario de María Moliner, la libertad *es la facultad del hombre para elegir su propia línea de conducta, de la que, por tanto, es responsable* (Moliner, 2007: 1772).

Podemos observar que también el diccionario de María Moliner, considerado más inclusivo que el de la Real Academia Española (RAE) cae en el androcentrismo, al no incluir a las mujeres u otras identidades de género.

En la línea de esta definición podemos decir que nuestra manera de obrar o de elegir nuestra conducta, a veces, está condicionada, puesto que desde que nacemos se nos categoriza y etiqueta con estereotipos y roles de género.

Por otro lado, según Beatriz Gimeno, *todas las personas vivimos inmersas en un mundo indiscutiblemente organizado en dos sistemas de dominación material (entre otros) que son: el patriarcado y el capitalismo* (2015).

Una definición de lo que se entiende por sistema patriarcal, podría ser la que nos muestra Cinzia Arruzza, quien lo define como *un sistema de relaciones, tanto materiales como culturales, de dominación y explotación, y de explotación de mujeres por parte de hombres* (2016:5).

Y según el diccionario de la Real Academia Española, el capitalismo es un *sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la libertad de mercado* (RAE).

Pero como nos muestra Arruzza, no solamente hay que considerar al capitalismo como un conjunto de leyes y mecanismos económicos y de mercado, sino que es un sistema que establece un orden social complejo y relacionado con otros sistemas de explotación, control y dominación (2016).

Decimos que establece un orden y control social porque, el sistema capitalista, se aprovecha de las desigualdades de género establecidas en el sistema patriarcal y las realza, para poder llevar a cabo su objetivo, que no es otro que conseguir mayores beneficios materiales y económicos a bajo coste, sin tener en cuenta el bienestar de todas las personas. Para conseguirlo utiliza diferentes estrategias, como invisibilizar el trabajo doméstico y de cuidado realizado por las mujeres, cargar a las mujeres de dobles o triples jornadas, puesto que, aunque se hayan incorporado al mercado laboral, son pocos los hombres que han sumido tareas de hogar y de cuidado, no poder acceder las mujeres a los mismos puestos de poder que los hombres, etc.

Estos sistemas condicionan nuestra libertad, nuestra manera de ser y relacionarnos y podemos sospechar de si las decisiones que se toman pensando ser libres, en realidad no lo son tanto, sino que más bien es una libertad condicionada.

Existe el sistema sexo-género que, como hemos comentado, es el elemento clave de esta estructura patriarcal y hace que socialmente se establezcan identidades femeninas y masculinas, siendo no representadas todas las identidades de las personas en estas dos. Porque la identidad de género es la manera en la que una persona se siente

y se relaciona con el mundo, pudiendo no coincidir con las dos identidades socialmente aceptadas, la masculina y femenina. Por lo cual, no se nos deja ser libres, sino que se nos dice cómo hay que ser y comportarse.

Según María del Carmen Gallegos, *las características que definirán lo femenino o lo masculino no son innatas, sino consecuencia de un proceso de socialización enmarcada en una sociedad androcéntrica, bajo la premisa de que formamos parte de un orden social de dominación masculina -patriarcado-* (2012:710).

Siguiendo con lo que nos muestra Belén Macías, citando a Kate Millet y Gayle Rubin, *tanto la categoría de género (masculino y femenino) como la de sexo (hombre y mujer) son categorías culturales, utilizadas por un sistema patriarcal, dentro de una política sexual concreta de opresión* (Macías, 2013:31).

Es decir, desde una perspectiva transfeminista como la que nos exponen las últimas autoras, se defiende que el sexo, al igual que el género, es una categoría construida social y culturalmente, y además es una estrategia del sistema patriarcal para controlar la identidad de las personas; es decir, un elemento más de control social.

Actualmente, la estructura patriarcal fundamenta las diferentes sociedades, con mayor o menor intensidad, dentro del sistema capitalista, ya que como hemos dicho en unas líneas más arriba, el interés que prima por encima de todo es el capital económico y el beneficio material. Las sociedades patriarcales-capitalistas en las que vivimos orientan a las personas hacia un único camino: ser productivas, sin importar emociones ni tener en cuenta la diversidad que formamos las personas. Es decir, se tienen en cuenta los valores socialmente identificados como masculinos; son estos los que cobran más valor en cualquier sociedad, y por lo tanto podemos observar en esta afirmación el carácter androcéntrico de la historia y la cultura. Son sociedades excluyentes, en las que si no sigues la norma establecida (mandatos, valores y roles socialmente aceptados) pagas consecuencias, puesto que el patriarcado y los roles de género tradicionalmente asignados perjudican a hombres y mujeres, pero de manera diferenciada, ya que los hombres tienen muchas más ventajas y son solo unos pocos los que se sienten perjudicados, habitualmente los que cuestionan el género asignado o deciden salirse de

la norma social establecida. Sin embargo, las mujeres acepten o no el género asignado van a sufrir siempre consecuencias.

Por ejemplo, si un hombre muestra sus sentimientos y emociones de una manera abierta puede que socialmente se le considere “poco hombre”, ya que debe mostrarse fuerte y sin sentimientos. Incluso se habla de que muchos hombres están “castrados emocionalmente”, porque nunca han mostrado sus sentimientos y cuando quieren hacerlo no pueden, o les cuesta. Por el contrario, una mujer que se socializa más con hombres y juega al fútbol es considerada socialmente una “machorra” o “marimacho”. O una mujer que asume los roles de género contruidos socialmente para el género femenino también sufrirá consecuencias a la hora de buscar empleo, por ejemplo, ya que las posibilidades de ser contratada van a ser menos que las de los hombres.

Es decir, la libertad es relativa, no podemos hablar de libertad absoluta en ningún caso, sino más bien de libertad condicionada, ya que las diferentes estructuras, en este caso la patriarcal, nos influyen de una u otra manera, consciente e inconscientemente, y esto es algo que no podemos olvidar a la hora de realizar intervenciones sociales.

Es importante ver cómo las diferencias socialmente contruidas se convierten en desigualdades sociales, políticas y económicas en esta estructura sostenida social y universalmente, con peculiaridades. Teniendo en cuenta que estas desigualdades son aceptadas, se ve aún más claro la necesidad de incluir la categoría de género como eje central en los análisis que hagamos de la realidad social puesto que, como dice Rosa Cobo, el género es una construcción social y cultural que ha de ser objeto de estudio en las ciencias sociales (1995).

Para reflejar de una manera más clara la situación de desigualdad entre hombres y mujeres a nivel mundial y mostrar datos reales, nos basaremos en el informe publicado por ONU Mujeres titulado *Hacer las promesas realidad, la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (2018).

Uno de los datos más relevantes es que, aunque niñas y mujeres consigan cada vez mejores resultados académicos que niños y hombres, no se logra una igualdad de género en el mercado laboral, puesto que la brecha salarial de género permanece en el 23% a nivel mundial (ONU Mujeres, 2018).

Es decir, por una parte, las mujeres no consiguen los mismos puestos de trabajo que los hombres, a pesar de que académicamente han sacado mejores resultados y, por otro lado, en caso de que consigan puestos de trabajo tradicionalmente asignados al género masculino, en muchos casos sus salarios son menores.

Otro informe publicado por el Banco Mundial de datos sobre género y trabajo (2018) nos revela que, *en el ámbito de la educación, solo el 23% de los países de ingreso bajo ha logrado la paridad de género en la escuela primaria y el 15%, en la escuela secundaria. La matrícula de niñas va en aumento, pero la asistencia y la terminación de los estudios continúan siendo un desafío* (Banco Mundial, 2018). Esto puede deberse a que, en muchas sociedades, son las niñas las primeras en abandonar sus estudios cuando aparece la necesidad de cuidar a alguna persona de su entorno o simplemente ocuparse de las tareas del hogar, y esto está directamente relacionado con la construcción social y naturalizada de que las mujeres cuidamos mejor que los hombres.

Siguiendo con el informe de ONU Mujeres (2018), las mujeres se han incorporado a cargos políticos o de poder en todo el mundo, pero no se ha llegado a conseguir la paridad entre géneros, puesto que la representación de mujeres en los puestos de los Parlamentos nacionales es del 23,7%.

Se ha demostrado también que cuando una mujer se incorpora a un puesto de poder tiene que asumir los valores y comportamientos asociados al género masculino (ser autoritaria, sin necesidad de tener empatía por las otras personas, etc.), y esto se debe a la existencia de una construcción social de cómo tiene que ser una persona que desempeña esos cargos de poder. Es decir, de nuevo se da prioridad a los valores asignados socialmente al género masculino, por la existencia de un sistema patriarcal y androcéntrico.

Por otro lado, aunque las mujeres se hayan ido incorporado al mercado laboral progresivamente, invierten 2,6 veces más tiempo en el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que los hombres (ONU Mujeres, 2018). Esto tiene que ver con la construcción social y cultural del género femenino, puesto que los roles de género que se les asignan a las mujeres todavía siguen siendo de cuidadoras y sustento emocional, o encargadas de las tareas del hogar, entre otras.

Otro dato alarmante que se presenta en el informe de ONU Mujeres (2018) es que *una de cada cinco mujeres y niñas ha sufrido violencia física o sexual por parte de su pareja en los últimos 12 meses*.

Y según este informe muchos de los países no tienen una regulación legal sobre la violencia contra las mujeres, *49 países carecen de legislación sobre violencia doméstica, 45 países carecen de legislación que aborde de manera específica el acoso sexual y 37 países eximen legalmente a los violadores si están casados con la víctima o se casan posteriormente con ella* (ONU Mujeres, 2018:3).

Esto quiere decir que en muchos países ni siquiera se reconoce la situación de desventaja de las mujeres frente a la de los hombres, sino que por el contrario está naturalizada y justificada, y por lo tanto no hay una legislación que la regule, con el fin de hacerle frente y visibilizar que son las mujeres las que mayor violencia sufren (física, económica, política, etc.).

Esta desigualdad entre géneros no es algo nuevo, sino que el sistema patriarcal ha estado presente en nuestras sociedades y economías, ya que han sido diseñadas por hombres con poder que solamente han sabido buscar su beneficio, sin pensar en una mejora para toda la sociedad. Situación que se ha visto empeorada con la llegada del modelo económico neoliberal, puesto que se ha seguido recortando en servicios públicos, reduciendo impuestos a las personas más ricas, bajando salarios y empeorando las condiciones laborales, etc., lo que afecta de manera directa a las mujeres. Esto se debe a la existencia de la división sexual del trabajo, que se explica por el orden social que configura el sistema patriarcal, es decir, por la creencia extendida mundialmente de que hombres y mujeres son diferentes y que cada uno/a de ellos/as tiene sus roles y responsabilidades de género.

Para aproximarnos a la situación que viven las mujeres en el contexto boliviano, lugar donde se enmarca este trabajo de investigación, nos basaremos en dos informes, uno publicado por ONU Mujeres titulado *“Informe anual de Bolivia”* (2017), y el otro publicado por la Red de instituciones privadas sin ánimo de lucro, *“La coordinadora de la mujer”*, titulado *“La situación de las mujeres en Bolivia”* (2019). Ambos informes recogen datos del Instituto Nacional de Estadística del país.

Según el Informe anual realizado por ONU Mujeres (2017), uno de los tipos de violencia más frecuente y naturalizada en Bolivia es la psicológica, ya que el 92,7% de las mujeres han sido agredidas psicológicamente a lo largo de su vida. Y de esas mujeres el 33,8 creen que está justificada la violencia en algunas ocasiones, por ejemplo, cuando han sido infieles, han hablado con otro hombre o han “faltado al respeto” a sus parejas.

Otro de los datos que nos muestra el informe es que el 74,7% de las mujeres emparejadas del área urbana han sufrido algún tipo de violencia, llegando al porcentaje de 82,5% cuando se trata de mujeres en zonas rurales.

Por otra parte, la incorporación al mercado laboral de las mujeres bolivianas ha incrementado en los últimos años, como nos muestra el otro informe:

*De 2000 a 2015 la desigualdad de ingresos se redujo, a nivel nacional, en porcentajes significa que la brecha entre mujeres y hombres era de 62% el 2000 y se redujo la desigualdad a 44% en 2015 (Coordinadora de la mujer, 2019: 4).*

Además, no podemos olvidar que *7 de cada 10 mujeres bolivianas consigue ingresos en el mercado no formal, en condiciones precarias de trabajo y siguen encargándose ellas del trabajo de cuidado no remunerado (ONU Mujeres, 2017: 10).*

*En 2015, de acuerdo con el FMI, 6 de cada 10 mujeres trabajan en la informalidad (Coordinadora de la mujer, 2019: 4).*

En el mencionado informe se puede observar que, progresivamente, son más las mujeres bolivianas que se están incorporando al mercado laboral formal, pero todavía son pocos los hombres que se encargan de las tareas del hogar y los cuidados, los cuales siguen recayendo en las mujeres. Concretamente, *las mujeres dedican 4 veces más tiempo que los hombres en labores domésticas y de cuidado (Coordinadora de la mujer, 2019: 5).*

La situación de desempleo también afecta más a las mujeres bolivianas que a sus compañeros varones; *en promedio, entre 2015 y 2017, la tasa de desempleo de mujeres es de 4,9% en relación al 4,2% de los hombres (Coordinadora de la mujer, 2019: 3).* Una de las razones que podría explicar que haya más mujeres en desempleo que hombres es que todavía existe un pensamiento extendido de que las mujeres en términos

económicos son más costosas de contratar que los hombres. Además, las mujeres salen del mercado laboral durante su embarazo y la crianza de los primeros años del bebé, puesto que las posibilidades de poder compaginar el empleo con la maternidad son escasas.

En Bolivia, el registro de feminicidios ha aumentado desde que se aprobó la ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia nº 348, como nos muestran los datos del Informe que revela la situación de las mujeres en Bolivia (2019). Desde el año 2013 hasta el año 2018 se han registrado 555 casos, y cada año la cifra ha ido aumentando progresivamente, lo cual no responde solamente a un aumento de los casos de feminicidio, sino que también se debe a que ahora se registran y tipifican los casos. Esto quiere decir que desde que se ha regulado con esta ley se está empezando a visibilizar esta situación de una manera más notoria.

Por todas estas situaciones de desventaja de las mujeres en comparación a los hombres, aplicar una perspectiva de género en las intervenciones sociales es imprescindible si queremos avanzar hacia unas sociedades más justas e igualitarias y no caer una vez más en la ceguera de género, puesto que no tenerla en cuenta contribuirá a reproducir desigualdad de género, estigmatizaciones, etc.

Según Eva Tobías, citando a Faraldo Riva, la “ceguera de género” se puede entender *como un factor que dificulta el reconocimiento de la desigualdad en las diferentes esferas de la sociedad. Esta ceguera puede diagnosticarse, y debe “tratarse” con formación. Lo neutral no existe, y tenemos múltiples ejemplos que demuestran que la aplicación de lo “neutro” significa pensar en masculino* (Tobías, 2018: 149). Por ejemplo, en medicina se ha pensado erróneamente que los síntomas para diagnosticar un infarto son iguales en mujeres que en hombres, pensando que eran neutros al género. Cuando en realidad se ha demostrado que no es así, y que cada sexo padece diferentes sintomatologías. Tal y como nos muestra una noticia en la página web de Mujeres con Ciencia, el Colegio de Médicos de Bizkaia ([CBM](#)), en colaboración con el Foro Emakumeak Medikuntzan ([FEM](#)), lanzó una campaña informativa con el nombre de *“Somos diferentes ante el infarto de miocardio”*, donde la Fundación Española del Corazón (FEC) confirma que, *los síntomas del infarto agudo de miocardio y la percepción*



*de estos se presentan de diferente modo dependiendo del sexo de la persona que lo sufra* (Mujeres con ciencia, 2018).

Otra idea que hay que aclarar es que la incorporación de la perspectiva de género en el Trabajo Social no es una cuestión meramente cuantitativa. No es cierto que, al ser el trabajo social desempeñado mayormente por mujeres, la perspectiva de género vendrá representado con estas, ya que esta afirmación no se sostiene en la realidad. La perspectiva de género no tiene rostro femenino ni masculino, sino de personas que a través de prácticas no jerárquicas rompen los esquemas del poder patriarcal en los que tiene lugar todas las relaciones sociales.

Un dato claro y evidente que nos demuestra que en la formación académica de trabajo social no se está incorporando la categoría de género como eje principal que transversaliza toda realidad, es que se considera la formación en género como una decisión individual y no como una asignatura obligatoria o como un enfoque que se integre en las demás asignaturas. Esto pone en cuestión que se aplique dicho enfoque en las posteriores intervenciones de profesionales del trabajo social.

En base a una de las investigaciones llevadas a cabo por Blanca Fernández, Ruth Iturbide y Patricia Olóriz en 2012, titulada *“Estudio de la transversalidad de género en los títulos de grado implementados en la UPNA”* podemos observar que, en relación al Grado en Trabajo Social en la Universidad Pública de Navarra, no se tiene en cuenta una perspectiva de género en la mayoría de las asignaturas, puesto que la mayoría de la bibliografía está conformada por autores varones; el lenguaje es sexista, sigue sin incluir a todas las personas, y además las asignaturas, “Género y trabajo social” y “Violencia de género y trabajo social” no son obligatorias, sino que son optativas y por tanto es una elección personal, por lo que no todas las personas que finalizan su Grado en Trabajo social tendrán una perspectiva en lo referente al género.

Intervenir con personas, grupos o comunidades con una mirada de género implica tener conocimiento de la estructura patriarcal, entendiendo esta como un sistema que se entrelaza con otras formas de dominación, basadas en la clase social, la raza, la discapacidad, religión, etc.

Según María Galindo, que entiende el patriarcado como un sistema complejo de opresiones interrelacionadas y no como una forma de organización social simplista y lineal, el patriarcado no es sólo la discriminación de las mujeres, sino que en la construcción de todas las jerarquías sociales que existen y han existido, se superponen unas sobre otras y todas están fundadas en privilegios masculinos (Galindo, 2013).

Tener una perspectiva de género en la intervención social es tener una visión y conocimiento del patriarcado como estructura que somete a la mitad de la población a unas condiciones de vida peores que a la otra mitad, en todos sus ámbitos. Es decir, las mujeres junto a la niñez quedan relegadas a un segundo plano frente a los varones y, en tanto, en situación de desventaja.

Según María Galindo, el patriarcado es el eje principal del que deviene cualquier tipo de opresión hacia la mujer. Así pues, para eliminar las desigualdades de otra índole hay que incidir en el eje principal (el patriarcado). Según esta autora, el patriarcado no es solamente un adjetivo que añadimos para referirnos al sistema en el que nos movemos, sino que debe ser entendido como forma y estructura social que da sentido a la realidad de una manera injusta, invisibilizando a la mitad, cuando no más, de la población mundial (Galindo, 2013).

## ***1.2. Trabajo Social e Intervención Social Comunitaria***

### ***1.2.1. Definición de Trabajo Social***

Para abarcar este apartado sobre qué se entiende por trabajo social comunitario, primero aclararemos qué es trabajo social, puesto que no existe una definición exacta, ya que si nos pusiéramos a preguntar aparecerían tantas respuestas como profesionales del trabajo social.

Retomando la definición que nos plantea la Federación Internacional del Trabajo Social (FITS) que he expuesto en el apartado anterior, con motivo de completarla desde un punto de vista más personal, añadiría que el trabajo social es tanto una profesión como una vocación, que desde su más profundo ser siente la necesidad de impulsar el desarrollo de las personas a la par que el suyo propio. Sus líneas de actuación deberían

dirigirse y abogar por un cambio social, por la búsqueda de un bienestar social y un aumento de la calidad de vida para todas las personas. Y uno de sus principios más importantes debiera ser tejer relaciones humanas, que sirvan de ayuda para superar diferentes situaciones sociales por las que las personas podemos pasar en cualquier momento de nuestra vida. Una manera de poner en práctica esta definición, tal y como entiendo el trabajo social, es mediante el trabajo conjunto con las personas y el fortalecimiento de estas a través del trabajo social comunitario.

Pero antes de explicar la importancia que cobra el trabajo social comunitario es necesario realizar un breve resumen de la reconceptualización del trabajo social en Latinoamérica para poder observar el contraste con el trabajo social en nuestro contexto español. Por último, abordaremos el tema de la importancia del trabajo social comunitario desde una metodología de educación popular para intervenir con menores, puesto que es capaz de dar respaldo práctico a la definición propuesta por la FITS.

### ***1.2.2. Reconceptualización del trabajo social crítico en Latinoamérica***

Para abordar este apartado acerca de la reconceptualización del trabajo social crítico en Latinoamérica y poder entender mejor esta profesión en el contexto latinoamericano, donde se sitúa esta investigación, nos basaremos en dos artículos: *“Cambios sociopolíticos en América Latina: Desafíos para un trabajo social crítico latinoamericano”* (2012) y *“Aportes del pensamiento latinoamericano al trabajo social crítico”* (2017), ambos de Luis A. Vivero Arriagada. Este autor nos ofrece un resumen acerca de qué entendemos por el proceso de reconceptualización del trabajo social latinoamericano y a qué fenómenos sociales y políticos atiende. Además, compartiremos algunas de las ideas de María José Aguilar en su artículo *“Política Social y Trabajo Social en tiempos de crisis”* (2014).

Para empezar, este proceso de reconceptualización del trabajo social en Latinoamérica parte en los años sesenta y setenta del siglo pasado, puesto que es entonces cuando se dio un incremento de la producción intelectual, que atendía a la necesidad de fomentar y poner en práctica un tipo de pensamiento crítico que pretendía alejarse de las teorías producidas por los países hegemónicos de Norteamérica y Europa.

Se quería buscar unos fundamentos teóricos y metodológicos postcoloniales para el trabajo social, que sirvieran al contexto latinoamericano y del Caribe, puesto que los que había eran impuestos por los saberes y conocimientos de Occidente, con el objetivo de considerarse un proceso que fuese capaz de generar un debate crítico en favor de transformar las diferentes estructuras de dominación y sometimiento.

En otro texto de la autora Gianinna Muñoz, titulado el “Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina” (2015), se muestra que, *durante este periodo no sólo se cuestionó el carácter funcional de la profesión y las relaciones dependientes y coloniales que se traducían en el uso a-crítico de las propuestas del trabajo social estadounidense, sino que se inicia una búsqueda y adopción de perspectivas y modelos de intervención “propriadamente latinoamericanos”* (Muñoz, 2015:2).

Siguiendo con lo expuesto en el texto de Muñoz (2015), se produce un aumento de las teorías postcoloniales que asumen que la transferencia de las teorías y conocimientos del trabajo social de los países de Norte hacia los países del Sur (o en vías de desarrollo, por ser países colonizados) no era casualidad, sino que era otra estrategia de colonización, para hacerse con el pensamiento intelectual y poder homogeneizar la labor del trabajo social. Todo intento de colonización ha estado directamente ligado a la transmisión del pensamiento y valores de Occidente, basado en la supremacía de estos países colonizadores, y con el objetivo de construir un trabajo social que fuese universal y totalizador (Muñoz, 2015).

Tal y como expone Luis Vivero, citando a varios autores, *desde fines del siglo XX, el pensamiento latinoamericano, ha tenido un nuevo impulso, que viene no sólo de los ámbitos académicos, sino que responde a una fuerte influencia de los movimientos sociales, que en sí mismo constituyen una nueva fuente de producción de conocimientos y de debate político* (2017:72).

Es decir, esta producción de conocimiento y saberes teóricos acerca del trabajo social ha sido impulsada tanto por los diferentes movimientos sociales como por las corrientes académicas, lo que ha supuesto una fuerte influencia en el entender del trabajo social, puesto que ha servido para generar un conocimiento crítico y fomentar un debate en contra de lo establecido por un mundo capitalista y de corte neoliberal.

Este cambio ha hecho posible que se trate como sujetos sociales y políticos a las clases marginadas y excluidas, y ha sido útil para darle un nuevo significado a la labor que desempeña el trabajo social, sobre todo en Latinoamérica y el Caribe, aunque su aplicación se ha extendido mundialmente. Todo ello rechazando la idea de la existencia de un trabajo social universal promovida en Occidente, puesto que se entiende que la labor de esta profesión deberá adaptarse a cada realidad y dependerá del contexto, de la ubicación, las necesidades de las personas, la situación política, económica y social.

En palabras de Vivero, *este nuevo escenario debe constituir para el Trabajo Social (...) su compromiso político con los sectores subalternos, visibilizando aquellos actores que las elites políticas e intelectuales tratan de mantener en la oscuridad* (2017:79).

Para entender mejor esto, tendremos que tener claro que en algunas ocasiones el trabajo social podría servir a las élites como otro mecanismo de control social, aunque más sutil, hacia las clases más desfavorecidas, puesto que pueden llegar a ser vistas como una amenaza al orden social establecido. Es por esto por lo que tenemos que intentar que la relación de poder entre el/la trabajador/a social con la persona beneficiaria del servicio desaparezca y se transforme en una relación horizontal, auténtica y no dependiente. En una relación en la que sea la persona la que decida de qué manera quiere cubrir su/s necesidad/es o resolver su problemática o situación, y una de las formas es trabajando con y para las personas, siendo ellas quienes puedan mejorar su condición de vida y no ser los/as profesionales de lo social quienes digamos cómo tienen que solventar sus problemas, mejorar su situación o cubrir sus necesidades.

En resumen, y como expone Vivero, en la relación entre lo que entendemos por Trabajo Social crítico y el pensamiento latinoamericano tendríamos que tener presentes tres elementos: *1) El surgimiento del Pensamiento Latinoamericano, como un discurso ético-político contrahegemónico; 2) El Trabajo Social, como una praxis socio-política (...); 3) Contextualización histórica, en donde los nuevos movimientos sociales, se constituyen como el nuevo motor de la historia, aportando con nuevos conocimientos y práctica política* (2017:73). En otras palabras, la relación del trabajo social y el pensamiento crítico debe ser entendida como una necesidad de ir añadiendo al contenido teórico la praxis sociopolítica y la opinión de los movimientos sociales, puesto que con estas

aportaciones se ha pretendido y se ha abierto un debate crítico contra los enfoques establecidos del trabajo social occidental y capitalista de prácticas hegemónicas, lo que ha generado un conocimiento (teórico y práctico) que se pueda aplicar a la liberación de las personas excluidas, es decir, al contexto latinoamericano.

En palabras de María José Aguilar (2014), esto no podría ser de otra manera que eliminando la separación entre profesionales y personas usuarias, pero sin romper con la profesionalización del trabajo social que nos permite seguir avanzando e investigando para poder alcanzar esa idea. Así pues, se considera que para poder realizar una buena intervención social no debemos de olvidar en qué posición de poder nos encontramos (somos profesionales que debemos conocer la realidad social y los recursos que se prestan para afrontarla), lo que no significa reproducir una relación jerárquica, sino admitir nuestra posición de poder que se nos concede tras esta profesionalización e intentar que no obstaculice nuestra intervención con relaciones paternalistas hacia las personas, sino realizar un acompañamiento lo más humano posible, que ayude a empoderar a las personas.

Para terminar con este apartado, Pedro J. Hernández (2006) citando a Marchioni, nos recuerda que *el tema fundamental hoy es claramente cómo hacer para que la intervención social salga a la calle, vuelva a tener un protagonismo social amplio, sea una intervención productiva y llame a los ciudadanos, no sólo usuarios, a una toma de conciencia de sus necesidades y la primera de ellas, ser protagonistas activos de la solución de sus problemas (que también son de los demás), claro, contando con el apoyo, la ayuda de la Administración y de los profesionales y técnicos* (Hernández, 2006: 286).

De lo anterior se desprende la idea de que la intervención social debe llegar a concienciar de la necesidad de no realizar prácticas paternalistas, donde quienes son profesionales sociales dicten qué hacer, sino más bien que sean los/as ciudadanos quienes, con apoyo del profesional, busquen salida a sus diferentes situaciones, y para ello será necesario que el Estado invierta todo lo necesario en políticas sociales específicas, y que el resto de políticas no generen situaciones de desigualdad y/o exclusión.

### **1.2.3. Intervención comunitaria con perspectiva de género**

Una idea interesante para el desarrollo del trabajo social es tener en cuenta que hay problemas de naturaleza colectiva y que, para poder resolverlos, una de las soluciones podría ser también de manera colectiva. En esta investigación se realiza lo importante que es que los/as profesionales del trabajo social trabajen, se impliquen y aboguen sobre estas soluciones. Con respecto al objeto de estudio elegido para este trabajo, la implementación de la perspectiva de género en los procesos comunitarios con menores, consideramos que las desigualdades de género se producen en las estructuras sociales (educación, salud, sistema de bienestar, etc.), por lo que podríamos decir que un marco para abordar estas desigualdades sociales es desde la intervención social comunitaria con perspectiva de género o feminista.

Si no avanzamos hacia esta idea de buscar las causas estructurales y removerlas, podría significar que el colectivo que en peor situación se encuentre no se llegue a cuestionar que el generador de las desigualdades son las propias estructuras sociales, y que una buena opción para afrontar los problemas y cubrir necesidades puede ser a través del trabajo social comunitario. Es decir, al hablar de necesidades hay que situarlas y saber que, aunque en un primer momento parecen ser individuales, tienen su origen en la estructura social y, por lo tanto, una de las maneras más efectivas de intervención estaría dirigida a incidir en ese nivel macrosocial.

Como nos muestra Karim Ahmed Mohamed en uno de sus textos, “¿Por qué Marchioni y no Rotham?: Influencia de la ética en los modelos de trabajo social comunitario” (2006), citando a Barbero, *el trabajo social comunitario esencialmente de lo que trata es de la constitución y mantenimiento de un grupo amplio en torno a un proyecto colectivo de mejora social* (Ahmed, 2006:7). Para poner en práctica este grupo se necesita poner en común visiones de las problemáticas, desigualdades y necesidades de los individuos que forman la comunidad. Es decir, realizar un acercamiento de todas las personas que conforman la comunidad, para que se produzca un sentimiento de pertenencia, y que la propia comunidad participe en los procesos de mejora de esta.

Tal y como afirma María Dolores Rodríguez (2015), citando a varios autores, *es objetivo del trabajo social comunitario en la era actual crear y restaurar la ciudadanía*

*social* (pg. 12). Para esto es necesario que se considere a las personas que conforman la comunidad como sujetos activos y de cambio, aprovechando sus capacidades y fortalezas, para de esta manera aumentar el poder de sus vidas.

Para abordar este nivel de intervención comunitaria tendremos que tener claro que este debe ser entendido como manera de intervenir práctica con las personas que forman la comunidad, pero que necesita de una base teórica relacionada con la sociología, la psicología social y la antropología cultural.

El trabajo social comunitario tiene que constituir un proceso sostenido en el tiempo con las personas de la comunidad para el aumento del bienestar social. Desde este nivel de intervención el fundamento principal son las personas y, en base a las necesidades, deseos, inquietudes y capacidades que la comunidad tenga, se llevará a cabo un proceso u otro, incidiendo a su vez en el contexto más cercano y, en la medida de lo posible, en un marco político amplio.

La comunidad es un conjunto de seres humanos cuya unión se establece porque comparten unos elementos en común, como son la ubicación (territorio y espacio), costumbres, visión del mundo, valores, edades, características, etc. Lo importante en la comunidad es crear un sentimiento de pertenencia, es decir, una identidad conjunta.

En Latinoamérica, el reconocimiento y utilidad que tienen los procesos socioeducativos o comunitarios para la resolución de problemas sociales es fundamental, además de considerarse como herramienta preventiva, tal y como he podido observar en mis cuatro meses de estancia en Bolivia, en concreto en Oruro. Las prácticas comunitarias eran especialmente importantes para la transformación de la sociedad.

Llegado este punto, se debe tener en cuenta que no todas las intervenciones comunitarias tienen en cuenta la participación de todos los grupos que conforman la comunidad, con sus similitudes y diferencias. Es por esto por lo que no debemos perder un pensamiento crítico, como el expuesto en el epígrafe anterior, y tener en cuenta que para poder hablar de un proceso de cambio democrático y justo para toda la comunidad, desde una perspectiva integradora, hay que analizar las diferencias socialmente construidas y naturalizadas entre hombres, mujeres y todas las personas, entre culturas,



entre religiones, etc. De esta manera, se debe trabajar por la desnaturalización de valores, normas, actitudes y comportamientos arraigados en culturas patriarcales, y crear un sentimiento de pertenencia en comunidad, estableciendo en estos espacios la reflexión acerca de temas que se considere importantes para un mejoramiento del bienestar social sin excluir de los procesos de cambio a ningún grupo social.

Así pues, si queremos ir en la dirección de no realizar intervenciones sociales que sigan reproduciendo las desigualdades socialmente construidas y naturalizadas, debemos tener en cuenta la perspectiva de género. Esto quiere decir que no debemos olvidar que el género asignado socialmente para hombres y para mujeres establece desigualdades a todos los niveles: político, familiar, laboral, etc.; por lo que para evitar esas desigualdades deberemos integrar herramientas que nos permitan la inclusión del género en las intervenciones sociales que realicemos.

En muchas ocasiones, de manera errónea, se ha pensado que las intervenciones sociales comunitarias, o de cualquier nivel de intervención, han sido neutras al género, es decir, se ha creído que los proyectos llevados a cabo estaban planificados, diseñados, ejecutados y evaluados de manera indistinta para mujeres y hombres. Pero, desde la inclusión de la perspectiva de género, sabemos que cualquier proyecto va a tener un impacto totalmente diferente sobre las mujeres y los hombres, por las características asignadas al género masculino o femenino.

Tal y como expone Irene López en la “Guía sobre el enfoque de género en la intervención social”, *tener en cuenta que la perspectiva de género en la intervención social es:*

- *Una herramienta de diagnóstico: nos permite conocer mejor la vida de las personas y sus problemas.*
- *Una herramienta de intervención estratégica: nos permite adaptar las intervenciones y actuar para promover una mayor igualdad entre mujeres y hombres (López, 2007:34).*

Es decir, el análisis basado en la perspectiva de género va a desvelar las desigualdades generadas por la asignación de género, lo cual es un primer paso para planificar estrategias que reviertan esas construcciones sociales. Además, la inclusión de

un enfoque feminista tiene repercusión en la vida política, puesto que permite producir cambios en la sociedad, haciéndola más democrática y justa. Y ese es el reto al que como profesionales de lo social deberíamos enfrentarnos.

En este sentido, una aportación innegable de la teoría feminista es que *la vulnerabilidad deja de concebirse como algo natural o innato en las mujeres y pasa a explicarse como vulnerabilidad social o ambiental, procedente de la amenaza del sexismo, la violencia y la discriminación* (López, 2007: 34). Y de ello se deriva que es necesario dejar de considerar a las mujeres como sujetos vulnerables por “naturaleza”, para pasar a verlas como personas a las que se les vulneran sus derechos. Teniendo en cuenta este cambio de enfoque, nos será más sencillo, que no fácil, dar el paso para establecer oportunidades y espacios donde sus derechos sean efectivos, ya que nuestra intervención social estará dirigida a emprender procesos de empoderamiento y mejora de la calidad de sus vidas.

Además, no tener en cuenta la perspectiva de género, es no tener en cuenta los derechos humanos, puesto que *la equidad de género no es una cuestión a decidir: es una cuestión de derechos humanos fundamentales de las personas, que conforma las bases de la democracia* (López, 2007: 32).

Resumiendo lo dicho hasta ahora, una manera práctica de abordar la realidad social en las intervenciones sociales es desde lo comunitario, aplicando una perspectiva feminista que dé visibilidad a las desigualdades sociales y que dé especial importancia a una educación que abogue por el desarrollo de todas las personas, que a través de los proyectos de intervención social comunitaria fomente la participación real de toda la comunidad.

De lo anterior se desprende la relevancia de un enfoque metodológico para establecer una educación que implique la participación de todos y todas, para que la intervención social esté dirigida a los problemas detectados por el propio grupo social en un territorio y espacio donde se establecen relaciones interpersonales y horizontales, creando una comunidad activa. Más si queremos trabajar con menores, que son nuestros sujetos de estudio, y si queremos que estos/as sean tenidos en cuenta, a través

de procesos comunitarios que les den voz y participación, que no reproduzcan desigualdades patriarcales y que fomenten su protagonismo.

Para poner en práctica esta acción, que requiere de la participación real, es necesario tener un enfoque metodológico del que derive una planificación social, que dé posibilidad para establecer vínculos sociales. Esto será un fundamento para tenerlo en cuenta si queremos que esa acción sea conjunta y vaya en la dirección de unos objetivos comunes y acordados.

#### **1.2.4. Educación Popular**

Una de las metodologías del trabajo social comunitario que cumple con dichas características es la Educación Popular, y es en la que nos centraremos en esta investigación.

Para entender qué es y en qué consiste la Educación Popular vamos a basarnos en el texto *“Educación Popular”*, cuyo autor es Herman Van de Velde, y que pertenece a la colección *Cuadernos del desarrollo comunitario*, y en el texto *“Educación Popular y los Formadores Políticos”*, que pertenece a los *Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática* y cuyos documentos son una reproducción de las publicaciones: *“Educación Popular, nuestra opción”*, del autor Carlos Aldana Mendoza, y *“Educar para transformar, transformar para educar”*, de Carlos Núñez.

También nos hemos basado en un artículo de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana publicado por Javier Ocampo López: *“Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido”* (2008) y en uno de los artículos de Mireia Arrufat que se titula: *“Las otras mujeres y la Pedagogía de la Autonomía de Freire”* (2004).

Como expone Herman Van de Velde, *en la actualidad, la noción de Educación Popular nos remite fundamentalmente al continente latinoamericano, donde (...) se gestaron las innovaciones más creativas en cuanto a la construcción, experienciación, sistematización y divulgación de prácticas educativas alternativas tendientes a promover la participación consciente y organizada de sectores populares en procesos de*

*transformación de su realidad concreta para el mejoramiento de sus condiciones de vida*  
(Van de Velde, 2008:9)

La educación popular es pues una corriente educativa y política que nace desde los movimientos sociales populares latinoamericanos, y sus orígenes se remontan a comienzos de los años 60 del Siglo XX. Podríamos atrevernos a decir que tres fueron los hitos históricos que dieron lugar a esta metodología:

- La revolución cubana en 1959, ya que desde esta se plantea un nuevo socialismo latino.
- La teología de la Liberación, cuyo objetivo era defender la construcción política desde los sectores populares y los más empobrecidos.
- La Crisis del modelo soviético, lo que cuestionó la forma de organización y planteó la búsqueda de nuevas formas de luchas horizontales.

Una de las personas que más influyó en la construcción de esta metodología popular fue Paulo Freire, cuyo trabajo impulsó todo un movimiento de educación en Brasil, además de una práctica educativa que, aunque no denominada como popular, sino como “liberadora”, tenía el objetivo de alfabetizar a las personas para que construyeran un pensamiento crítico. Este movimiento educativo y pedagógico llevado a cabo por Freire empieza en 1962 en el nordeste de Brasil, pero actualmente se ha extendido a nivel mundial. Sus principios eran defender una educación en la que debería darse un espacio de diálogo, encuentro y reflexión, es decir, que contase con la participación de todas las personas. Lo que este autor nos enseña es que la labor educativa es fomentar el pensamiento crítico en sus participantes y que sean ellos y ellas quienes tomen conciencia de cómo las experiencias personales de un individuo están conectadas con problemas sociales de índole más generalizada. En otras palabras, se orienta a crear sujetos políticos comprometidos/as con la transformación social a través del diálogo y debate, donde se configuran y se reconfiguran los sujetos.

Tal y como afirma Javier Ocampo, resumiendo algunas de las ideas de Paulo Freire, *nuestro pueblo latinoamericano vive en la opresión por fuerzas sociales superiores, «los grupos opresores», que no permiten su liberación. La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire «educación bancaria»*

---

*para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven* (Ocampo, 2008:63).

Esta corriente de educación popular no constituye una estructura de conocimientos previamente elaboradas, sino una modalidad de construcción colectiva de conocimiento y pensamiento autónomo y crítico, que se construye y se reconstruye a partir de la teoría y de la acción. Por ello, se trata de un aparato teórico y metodológico dinámico que se va transformando en la medida que los sujetos van reconfigurando la realidad social.

En resumen, educar es conocer críticamente la realidad, comprometerse con la utopía de transformarla, formar a los sujetos de dicho cambio y, sobre todo, dialogar.

Desde la metodología de Educación Popular, tal y como nos muestra Van de Velde citando a Esther Pérez, *es un sistema metodológico (...) y lo que le da coherencia es el compromiso para la lucha, la indignación ante la injusticia y la apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que consideramos imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular* (Van de Velde, 2008: 11).

El propósito de esta metodología del trabajo social comunitario es el de ser una herramienta que conlleva procedimientos complejos y de largo plazo para la construcción de una alternativa cultural y política, donde el proceso de cambio sea asumido por la comunidad con la que se trabaje.

Un elemento fundamental en la Educación Popular es el papel central que asume la teoría dialéctica del conocimiento, siendo de esta manera que se parte de los saberes populares y de la práctica de los sujetos sociales para desarrollar un proceso de teorización sobre esas prácticas, es decir, es un proceso sistémico, cíclico y progresivo que se adecua al ritmo y necesidades de todas las personas participantes.

De esta manera los procesos de la educación popular se podrían resumir en contextualizar, desarrollar una mirada crítica ante la realidad y actuar, en poner el conocimiento al servicio de la práctica.

Primeramente, hay que observar y contextualizar lo que supone el reconocimiento del mundo del ser humano, con la finalidad de establecer relaciones horizontales basadas en la humildad, el amor y el asumir el compromiso en los procesos de cambio. Será de esta manera desde la cual se reconozca la existencia de las personas participantes y se respete su voz.

El juzgar atiende a la necesidad de tener una mirada crítica ante una sociedad de alta competitividad en la que las élites dominantes nos dicen qué hacer y cómo comportarnos, los medios de comunicación son sumisos a dichas élites y nos empujan a ser seres acomodados/as sin ambiciones, y sin perspectiva de poder cambiar el mundo en el que vivimos.

Y, por último, actuar y poner en práctica nuestro conocimiento con el compromiso de vivir en democracia, es decir, vivir con unos valores que fomenten la solidaridad, la igualdad entre personas, la participación de todos y todas, un mundo en el que se respete la diversidad cultural y las diferentes maneras de ser y estar de las personas.

Así, la educación popular es una metodología donde:

- Nadie es ignorante de todo, ni nadie sabe todo.
- Todas las personas participantes son simultáneamente educadores/as y educandos/as. Todas son partes activas del proceso.
- El/la educador/a aprende con las personas participantes (educandos/as).
- Como hecho social que es la educación, siempre aprendemos de la otra persona, nos retroalimentamos.
- El conocimiento es una construcción colectiva.

Tal y como nos muestra Mireia Arrufat en su texto, *Paulo Freire defiende una pedagogía de la autonomía que libere a las personas, que las haga autónomas,*

*comprometidas, éticas, coherentes, rigurosas... Defiende una educación para todas las personas* (2004: 47).

En sus inicios Paulo Freire no pudo escapar del androcentrismo y del sistema patriarcal, pero a lo largo de sus escritos va reflexionando sobre estas cuestiones. Posteriormente, consigue que sus textos sean inclusivos y acepta que en las sociedades las mujeres están en una situación de desigualdad en comparación a los hombres y que se debe luchar para transformar dicha situación de desventaja. Es por esto, que a lo largo de sus escritos podemos notar una evolución en cuanto a esta cuestión.

*Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear.* (Arrufat, 2004: 48).

Esta evolución de Freire queda reflejada en sus escritos en cuanto a su posicionamiento con el feminismo dialógico, como uno de los ejemplos, pues consigue dar un enfoque de superar el feminismo de la igualdad y el de la diferencia, ya que este pretende construirse a partir de la pluralidad y representación de las voces de todas las mujeres, que sean ellas quien elijan y decidan que quieren y cómo quieren vivir.

*La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escuchar* (Arrufat, 2004: 50).

Como se observa, Freire apuesta por una metodología en la que el profesorado tenga en cuenta la realidad de sus alumnos/as, por lo que propone que tengan una relación lo más horizontal posible.

Así mismo, Freire apuesta por una igualdad que no sea homogeneizadora, sino de respeto hacia las otras personas, tener en cuenta las diferentes formas de vida de las mujeres. Este posicionamiento de respeto es el que posibilita que puedan participar todas las mujeres, con diferentes culturas, costumbres, religiones, etc., de la educación democrática. A esta educación democrática solo se llega con el compromiso, la coherencia y la esperanza del educador/a.

Según Mireia Arrufat, *Paulo Freire, en «Pedagogía de la Autonomía», nos habla de coherencia, compromiso y esperanza como requisitos indispensables para llevar a cabo una educación liberadora, igualitaria y justa* (2004: 51).

En resumen, desde la Educación Popular se requiere de la participación de todas las personas y para que se llegue a esa participación es necesario el respeto a la diferencia, ser personas en construcción y críticas con ilusión y compromiso de fomentar sociedades más igualitarias y democráticas.

### **1.3. Adolescencia y juventud**

#### **1.3.1. La construcción social de la adolescencia y la juventud**

Para la realización de este apartado es necesario aclarar qué entendemos por adolescente y joven en esta investigación, puesto que van a ser nuestros sujetos de estudio. Para esto, tendremos que aclarar que ambos términos, adolescente y joven, se van a definir en base a un enfoque sociocultural.

En un primer momento, basándonos en el texto de Lydia Alpízar y Marina Bernal titulado, “La construcción social de las juventudes” (2003), donde nos dicen que, *algo que hay que tomar en cuenta es el debate que existe en torno a las diferencias entre adolescencia y juventud. En algunas teorías estos conceptos son manejados como sinónimos y en otras se hacen distinciones a partir de elementos relacionados con cambios psicofísicos o con determinados momentos significativos que comúnmente se pre-sentan en ese momento de la vida (el inicio de la vida sexual, la elección de proyecto de vida, etc.)* (2003: 107).

Para abarcar este apartado tomaremos el término juventud como sinónimo de adolescencia, al igual que las autoras antes mencionadas, aunque respetaremos las diferentes concepciones y distinciones de otros/as autores/as.

Enfocando el término juventud como una categoría sociocultural, podemos decir que hace referencia a una categoría socialmente construida en base a las diferentes culturas, puntos geográficos, sociedades, etc., y que por eso mismo no existe una definición exacta que lo englobe, puesto que son varias las concepciones que existen



entorno al término juventud. A pesar de que no vamos a realizar una definición exacta para describir qué se entiende por joven, se va a llevar a cabo una aproximación al término para comprender un poco mejor su significado o los diferentes significados que lo engloban.

*Cada sociedad define a la «juventud» a partir de sus propios parámetros culturales, sociales, políticos y económicos, por lo que no hay una definición única. Por tanto, las perspectivas tradicionales sobre la juventud se pueden transformar, de-construir y re-construir (Alpízar y Bernal, 2003: 121).*

Con el paso del tiempo y dependiendo en qué sociedad nos encontremos, la concepción de joven ha variado de manera significativa, puesto que antes de esta visión sociocultural, había otras perspectivas que consideraban que las personas adolescentes y jóvenes coincidían en tener unas características universales para esta etapa de la vida.

Por ejemplo, una de las características universales era creer que en esta etapa las personas jóvenes son un problema. Este pensamiento ha tenido un gran impacto en el imaginario social, lo que ha llevado a que sea una visión muy asentada en la sociedad. Lo que significa que esta concepción ha influido en diferentes ámbitos, ya que de esta derivan medidas de control hacia personas jóvenes, y no tanto de participación en la vida social. Es decir, no se les considera como ciudadanos/as, sino como algo que hay que moldear, sanar, educar, etc., para que pasen a la vida adulta de una determinada manera.

Desde las perspectivas más clásicas, se defiende que existen una serie de comportamientos “normales” para que las personas jóvenes lleguen a la vida adulta de una manera adecuada. Sin embargo, si tenemos en cuenta la perspectiva feminista sabremos que esos comportamientos o actitudes definidos como “normales”, atienden a los roles y estereotipos de género socialmente contruidos y que se asignan de manera distinta para jóvenes chicas y jóvenes chicos. Así pues, dentro de esta concepción se espera que las jóvenes niñas tengan un deseo por la maternidad, formar una familia o el cuidado de otras personas, antes de que pasen a la vida adulta o que esté mal visto socialmente que a un joven niño le atraiga otro chico y no una chica, etc.

Siguiendo con el texto de Alpízar y Bernal, citando a Bonder, *tanto Hall como Ana Freud, definieron a la juventud como un fenómeno universal caracterizado por una serie de cambios físicos y psicológicos (...), que marcaban el pasaje de la infancia a la vida adulta «normal» signada por la conducta heterosexual, la formación de la propia familia y la integración productiva al mundo social* (2003: 108).

Además, la diferencia entre personas jóvenes chicas y chicos es que, en el caso de los chicos ese imaginario social de llegar a la vida adulta de manera “normal” se puede hacer realidad, sin embargo, en el caso de las chicas jóvenes ese tránsito a la vida adulta no va a ser temporal, sino indefinido, puesto que las mujeres van a seguir siendo, en muchos casos, dependiente (económicamente, jurídicamente, moralmente...).

También, encontramos otras perspectivas clásicas que se centran en definir a la juventud como un dato sociodemográfico donde, *los y las jóvenes, se convierten aquí en un grupo homogéneo integrado por todas las personas que coinciden en un grupo de edad (...). Estos estudios generalizan características o comportamientos a toda la gente joven, invisibilizando la diversidad de condiciones, necesidades y realidades* (Alpízar y Bernal, 2003: 111).

Esta perspectiva puede ser interpretada desde un enfoque feminista como otra de las estrategias del sistema patriarcal, puesto que el homogeneizar a la población joven hace que se invisibilice, una vez más, la situación desigual de las mujeres jóvenes frente a la de los jóvenes hombres.

Algunas de las características que definen las perspectivas clásicas sobre juventud podemos resumirlas en: homogeneizadoras, invisibilizan la realidad de las mujeres jóvenes, además de no valorar los comportamientos y actitudes asignadas al género femenino, son estigmatizantes y adultocéntricas, término que explicaremos en el siguiente apartado.

Eso quiere decir que, por un lado, las teorías más clásicas sobre juventud no han tenido en cuenta la diversidad de este colectivo en sus diferentes formas, lo que analizado desde una perspectiva de género las desigualdades que sufren las mujeres se invisibilizan. Por otro lado, se entiende a la juventud como personas del futuro y no del presente, negando sus opiniones, necesidades, inquietudes, intereses, puntos de vista,

realidades, etc. Al final, las sociedades tratan de preparar a los jóvenes para el mundo adulto, para cuando se vayan a situar en las diferentes jerarquías del mundo productivo y reproductivo.

En esta investigación se ha optado comprender a la juventud desde una perspectiva sociocultural, porque coincidiendo con las autoras del texto antes mencionado, los estudios socioculturales recogen la diversidad de formas de expresión de lo joven y se desligan de esas concepciones clásicas que los excluye, margina, invisibiliza realidades, etc.

Uno de los autores que cuestiona las perspectivas clásicas es el psicólogo francés Gerard Lutte, al proponer que es necesario cambiar esa visión que homogeneiza y universaliza a la población joven, porque esta influye en el imaginario de la propia población juvenil. Es decir, Lutte afirma que el término juventud tiene connotaciones negativas, de marginación y discriminación que debieran ser cambiadas por otras que aboguen por la participación en la sociedad de este colectivo (*Alpízar y Bernal, 2003*).

De lo que se trata es de cambiar ese imaginario socialmente construido de que todas las personas jóvenes son iguales, y apostar por otro que dé cabida a la diversidad de este colectivo, que tenga en cuenta el género, la cultura, la sociedad en la que este se defina, etc.

La importancia de incluir una perspectiva feminista en los estudios sobre juventud es imprescindible si queremos evitar reproducir los roles, estereotipos y valores tradicionalmente asignados al género femenino y masculino y luchar por una transformación social que implique justicia y el reconocimiento de todas las personas.

Es por esto por lo que se hace necesario realizar un análisis crítico de lo que se refiere a la juventud, para no caer en esas características universales que no tienen base científica, ni atienden a la realidad existente de la juventud.

### ***1.3.2. Paradigma de la adultocracia y la Participación protagónica***

La situación de vulnerabilidad que afecta a la categoría social de joven tiene un origen en la creación social de unos estereotipos hegemónicos, que desde el proceso de

civilización occidental han llegado a influenciar a todo el planeta. Esos estereotipos cada vez tienen más capacidad para asignar identidades que se oponen, por ejemplo, el binomio de mujer-hombre, adulto-joven, negro-blanco, rico-pobre, etc.

En este apartado nos referimos a las identidades que el mundo adulto establece a lo referido a ser joven, en donde en este binomio el ser adulto es sinónimo de ser maduro, capaz de, ciudadano, etc., negando de esta manera esas características a las personas jóvenes.

Como menciona César Manzanos en uno de sus textos, *“El estado adultocrático y la aniquilación de la infancia”* (2014) *los estereotipos adultocéntricos, son la esencia de nuestra sociedad adultocrática, (...) que refieren al adulto cómo el modelo de aspiración y de perfección, cómo el modelo a imitar frente al resto, a la juventud, identificados con un cúmulo inmenso de desvalores (...) y por tanto alguien a quien hay que adoctrinar, educar, civilizar, evangelizar y hacer trabajar con el fin de inculcarle el respeto a los mayores, y enseñarle a imitar, a ser adulto como condición para integrarse en la sociedad* (Manzanos, 2014: 78).

Lo que nos viene a decir Manzanos es que lo referido a la juventud no tiene todavía demasiado sentido, ni reconocimiento social, sino que se les confiere un estatus social de sub-personas que son propiedad de los/as adultos/as. En palabras de Manzano como, *no personas* (2014: 79).

*El adultocentrismo indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido* (Unicef, 2013: 18).

El adultocentrismo es un aprendizaje social que establece cómo entender a un joven desde el mundo adulto, puesto que desde que nacemos incorporamos valores en relación a la superioridad del adulto sobre las personas jóvenes.

Este enfoque adultocrático ha sido construido sobre un orden social, puesto que las sociedades tienen una estructura patriarcal histórica, ya definido y explicado, donde los hombres dominan sobre mujeres y menores. En esta estructura se excluye a las mujeres por su género asignado y a los menores por la edad.

*Una sociedad adultocéntrica opera así para proyectar y reproducir el mismo orden social, para mantener el control, por esto no altera las relaciones asimétricas de poder entre adultos y jóvenes o niños, o entre hombres y mujeres (Unicef, 2013: 19).*

El adultocentrismo se produce porque son las personas adultas las que deciden qué es lo que interesa, necesitan, gusta, opinan, etc., las y las menores. Esto pudiera deberse a diferentes causas, una de ellas se explicaría por el imaginario socialmente construido de que las personas menores no saben o no pueden opinar en ciertos temas.

Aunque podría deberse a que los/as adultos/as no cuentan con las herramientas necesarias para conocer los intereses, opiniones, necesidades, etc., de los/as menores. Esta carencia de herramientas o habilidades no les permite escuchar a las personas menores y siguen manteniendo el control como adultas y adultos, creyendo que es la única manera de educar a las personas menores.

*Según Virginia Murillo, la participación de jóvenes crea tensión en las relaciones, cuestiona los vínculos de poder y hace que las y los adultos tengamos que replantear – muchas veces– nuestro rol. A la vez, requiere de cambios importantes en las estructuras, en las relaciones y en los comportamientos (Murillo, 2014: 226).*

Es decir, adultos y adultas deberían revisar su rol y sus estrategias de poder para asumir un papel no protagónico, el cual pertenece a menores. Además, para trabajar la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes tenemos que deconstruir ese imaginario social de que el adulto o la adulta sabe todo por su edad, negando al resto sus capacidades, habilidades, derechos, sabidurías, experiencias, etc.

No podemos poner en práctica la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes si de partida no existe un reconocimiento de esta población como ciudadanos/as, con dignidad, derechos y deberes. En resumen, es aceptar a este colectivo como sujetos sociales de derechos y no como objeto.

Como nos muestra Virginia Murillo citando a Beloff Mary, el significado de ser sujeto de derecho es que, niños, niñas y adolescentes son titulares de los mismos derechos de los que gozan todas las personas más un “extra” de derechos específicos que se motiva en su condición de ser personas que están creciendo. Ni media persona ni persona in-completa ni incapaz, simplemente se trata de una persona en las

*circunstancias de estar creciendo. Las personas son completas en cada momento de su crecimiento* (Murillo, 2014: 226).

Para que se dé la participación en las personas menores es necesario que entendamos la participación como un proceso que se va desarrollando de manera continuada en el tiempo, respetando la diversidad de cada menor. Además, es necesario crear espacios y condiciones que respete y reconozca a las personas menores como ciudadanos/as o personas de derecho en todos los agentes de socialización como; familia, centros educativos, sociedad, en las organizaciones no gubernamentales que trabajan para y con menores, etc.

Como expone Virginia Murillo, *la participación no sólo implica realizar actividades; es una visión del mundo, de sociedad, que parte de tener las oportunidades de participación en forma equitativa para todas y todos y sin discriminación alguna. Participar es ser parte* (2014: 231).

Además, desde una perspectiva de género habrá que tener en cuenta los estereotipos y roles de género que se asignan de manera diferente a niños y niñas, jóvenes chicas y chicos, para no caer en la reproducción de estos y apostar por crear las mismas oportunidades de participación de ambos géneros u otros que no sean femenino ni masculino.

#### **1.4. El caso de la asociación DNI -Bolivia**

Lo que se pretende en DNI – Bolivia, es facilitar espacios de encuentro para niños, niñas y adolescentes, cuyo único requisito para poderlo utilizar es que sean de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Para entender mejor las prácticas realizadas durante mi estancia en Defensa de Niñas y Niños Internacional sección Bolivia, filial Oruro llevaré a cabo una breve descripción de la asociación en la que he participado durante cuatro meses de estancia (febrero-mayo).

DNI - Sección Bolivia se fundó en el año 1985, con la iniciativa del sacerdote Jorge Vila, quien después de haber estado presente en uno de los encuentros realizados en

Ginebra (Suiza), donde se encuentra la sede de estas instituciones, se trataron temas en relación a la niñez. También se analizó y se vio la necesidad de expandir el movimiento a nivel mundial de la Defensa de Niños y Niñas. El trabajo que llevan a cabo estas instituciones tiene, por tanto, un reconocimiento mundial y un largo recorrido histórico.

DNI es una asociación civil privada, sin ánimo de lucro, aconfesional y con independencia política partidaria, cuyo objetivo principal es fomentar y defender los derechos de las niñas, niños y adolescentes, para lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de la condición de sujetos sociales y ciudadanos, junto con la participación y responsabilidad del Estado y de la sociedad, en general. En resumen, hacer incidencia en la vida pública. DNI sección Bolivia se encuentra activo en cuatro de sus departamentos: Cochabamba, La Paz, Santa Cruz y Oruro.

Los valores fundamentales de esta institución son el respeto a la vida, la justicia, la solidaridad, la equidad, el compromiso y la reciprocidad. Sus principios son, en líneas generales, tratar de universalizar los derechos específicos de niñas, niños y adolescentes, además de exigir estos derechos tanto al Estado, como a la familia y la sociedad, puesto que tienen la responsabilidad de su cumplimiento pleno. La misión de DNI se dirige a que niñas, niños y adolescentes puedan llevar a la práctica sus derechos en una sociedad justa y solidaria.

Actualmente se está llevando a cabo desde DNI - Sección Bolivia el Plan Estratégico Institucional 2018-2022 que tiene por objetivo salvaguardar el interés superior de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la población boliviana para el ejercicio de su ciudadanía

DNI - Bolivia ha aportado información para:

- La formulación de la Propuesta del Anteproyecto de Ley del Sistema de Justicia Penal Juvenil; la elaboración del Código del Niño, Niña y Adolescente.
- La realización de propuestas con enfoque de infancia, niñez y adolescencia para el Estatuto Autonómico Departamental de Oruro,

Cochabamba y La Paz, además de presentarlas en la Asamblea Constituyente.

- Ha fomentado el establecimiento de Defensorías de la Niñez y Adolescencia y capacitación de su personal en los Municipios de los 9 departamentos con respaldo del Estado y el conjunto de la sociedad.

Por último, en el contexto de Oruro DNI ha contribuido a la promoción de organizaciones de niñas, niños y adolescentes en Brigadas de 1994 a 1999 y ha servido de apoyo a las defensorías de la niñez y adolescencia del año 2000 hasta el año 2005. Actualmente no se llevan estas funciones por falta de financiación.

En cuanto al proyecto en el que vengo participando desde que estoy en DNI - Bolivia, filial Oruro, es “Proyecto Niñas Niños y Adolescentes Trabajadores Construyendo Comunidad” y lo que se pretende es fortalecer las organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores de los distritos 3 y 4 del municipio de Oruro.

Se trabaja con niñas, niños y adolescentes trabajadores (NAT's) con edades comprendidas de 12 a 18 años, ya que se entiende que la población joven que estudia y tiene que trabajar dispone de menos tiempo para poder dedicarlo a sus estudios. Además, con los y las jóvenes que trabajamos son personas que provienen de familias numerosas, de escasos recursos económicos, no tienen apoyo por parte de sus familias, en muchos casos. En otros casos los/as adolescentes y jóvenes viven solos/as, puesto que sus familiares residen en el ámbito rural por trabajo y esto puede ser motivo de que se encuentren expuesto a diferentes problemas como: callejización, trata y tráfico, amigos y amigas que les incursionan en el camino de la delincuencia, consumo de drogas, etc. Estas son las razones por las que venimos trabajando con dicha población.

Las metas que se pretenden alcanzar en dicho proyecto serán en el tiempo de un año, de septiembre de 2018 a agosto de 2019, y que se dividen en tres etapas:

1º Etapa: se llevará a cabo una formación para la vida de NAT's, su organización como niños, niñas y adolescentes y su auto-proyección de vida, además de fomentar un fortalecimiento de los lazos familiares.



2º Etapa: se pretende fortalecer a la comunidad de niñas, niños y adolescentes a nivel organizacional. Es decir, que esta población sea capaz de llevar a cabo proyectos según sus necesidades, inquietudes, problemáticas, etc.

3º Etapa: que los destinatarios/as de dicho proyecto desarrollen acciones tanto de incidencia.

## 2- METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo de investigación social que presento, se ha asumido una metodología principalmente cualitativa, que podríamos entenderla tal y como la presentan Norman Denzin e Yvonna Lincoln en su “Manual de investigación cuantitativa” (2012), como *un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga* (2012: 2).

He decidido utilizar sobre todo una metodología cualitativa de investigación social, porque me ha permitido llegar a las opiniones de las personas entrevistadas de una manera más profunda. Aunque con una metodología cuantitativa hubiera podido recoger más información, no hubiese conseguido llegar a la subjetividad de las personas seleccionadas para esta investigación social, como me ha permitido la metodología cualitativa.

Esta investigación social ha sido llevada a cabo, principalmente, en DNI -Bolivia, filial Oruro, debido a que la mayor parte de mis prácticas se han desarrollado ahí. Sin embargo, he tenido la oportunidad de conocer algunas de las características de las filiales de Cochabamba y Caranavi (La Paz). Por tanto, he podido establecer contacto con 3 de las 4 filiales de la organización DNI -Bolivia permitiendo la realización de un estudio más completo de la realidad de la organización de DNI -Bolivia.

A pesar de haber utilizado una metodología principalmente cualitativa, también se ha implementado la metodología cuantitativa. Tal y como nos muestra Andrés Hueso y M<sup>a</sup> Josep Cascant, *la metodología cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando. Descansa en el principio de que las partes representan al todo; estudiando a cierto número de sujetos de la población (muestra), nos podemos hacer una idea de cómo es la población en su conjunto* (2012: 1).

## **2.1. Presentación de las técnicas de investigación social cualitativa.**

En lo que refiere a este apartado se llevará a cabo una explicación de las técnicas que se han realizado, tanto para la recogida de datos como para el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

### **2.1.1. Técnicas de recogida de datos.**

En este sentido para la recogida de los datos a investigar las técnicas de investigación social cualitativa empleadas han sido cuatro, que se explican de manera resumida a continuación.

#### **2.1.1.1. Revisión documental**

Según Victoria E. Valencia<sup>1</sup>, *la revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados (N.D.: 2).*

#### **2.1.1.2. Entrevista semi-estructurada**

Según Begoña Munarriz, *la entrevista cualitativa se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas (1992: 112).* Es decir, es una técnica cualitativa que nos permite conocer cuáles son las opiniones, enfoques,

---

<sup>1</sup> No se ha encontrado el año de la publicación. Se incluye enlace web en la bibliografía.

expectativas, etc. que tiene la persona entrevistada, es un acercamiento para comprender su mundo interior, y por tanto subjetivo.

En este trabajo de investigación se ha utilizado la entrevista semi-estructurada, que podemos definirla como *una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados (Munárriz, 1992:113).*

La herramienta de esta técnica de investigación cualitativa es el guión preparado, que sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y, por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista (Íb., 113).

#### 2.1.1.3. Observación

La observación participante podemos entenderla tal y como nos expone Begoña Munárriz, en palabras de Taylor y Bogdan (1986), como una conversación que *involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo (1992:110).*

A continuación, se expone la diferencia entre la observación participante y no participante, puesto que en esta investigación social he utilizado ambas.

*Sin embargo, no para todos los autores "participar" significa introducirse en un escenario y observar, explorar, relacionarse con los participantes, sino que restringen el término al compromiso del observador de formar parte "como uno más" de las actividades que va a observar, es el caso del profesor-observador, y no participante cuando es mero espectador de lo que ocurre, observa, pero no interviene en las acciones (Munárriz, 1992: 110).*

Tanto para la observación participante como no participante, la herramienta de recogida de datos utilizada ha sido el diario de campo.

#### 2.1.1.4. Grupo de discusión

Tal y como exponen Ana M. Mena y Juana M. Méndez, citando a Colina, *la técnica de grupos de discusión permite estudiar y hacer emerger en un ambiente de confianza (grupo de pares): los discursos, las relaciones complejas del sujeto (o sujetos) con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas; discursos ideológicos e inquietudes; creencias que pueden estar detrás de lo explícito; busca el estudio del grupo como tal, más que al individuo como unidad de producción de discursos ideológicos* (2009:2). Es decir, con esta técnica se recogen las opiniones y actitudes de las personas que participan en el grupo de discusión. La herramienta que puede servir al para el desarrollo del grupo de discusión puede ser el guión preparado con preguntas abiertas o cerradas.

#### 2.1.1.5. Encuesta

Siguiendo con lo que nos muestran Juana Casas, José Ramón Repullo y Francisco Donado, *es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. Entre sus características se pueden destacar las siguientes:*

- *La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad.*
- *La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.*
- *El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece.*
- *Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas (2003: 528).*

La herramienta de la encuesta es el cuestionario.

### **2.1.2. Técnicas de análisis de datos**

A continuación, es necesario aplicar una de las técnicas para analizar e interpretar los datos y la información recabada para la investigación social, por lo que presentaremos de manera resumida en qué consiste el análisis del discurso, el análisis de contenido y, por último, el análisis estadístico.

#### **2.1.2.1. Análisis del discurso**

La técnica de análisis del discurso se puede considerar como un complejo sistema multidisciplinar que lo que pretender es profundizar, interpretar y analizar lo que está en el discurso. Dicha complejidad es imposible de abordar en este trabajo; por lo que, en función de nuestras propias capacidades, realizaremos un ejercicio básico de comprensión e interpretación de la información aportada por las/os sujetos de estudio, situando dicho discurso en el propio contexto de las personas entrevistadas. El análisis del discurso, por lo tanto, será utilizado para las entrevistas y el grupo de discusión realizado.

#### **2.1.2.2. Análisis de contenido**

La técnica del análisis de contenido se puede considerar, al igual que el análisis del discurso, como un proceso múltiple y complejo, con él se trata de analizar los datos recogidos en la observación y en las guías metodológicas, con el fin de poder interpretarlos y, de ahí, poder extraer conclusiones.

#### **2.1.2.3. Análisis estadístico**

La técnica del análisis estadístico también se caracteriza por su complejidad y se utiliza para interpretar los datos recogidos en la metodología cuantitativa, puesto que lo que se analiza son números y no palabras. Este tipo de análisis es imprescindible para analizar los cuestionarios que se llevan a cabo con la encuesta.

## ***2.2. Implementación de las técnicas de investigación.***

A continuación, voy a describir cómo se han implementado las técnicas de investigación social, a partir de sus correspondientes herramientas o instrumentos.

### ***2.2.1. Revisión documental***

En un primer momento, se llevó a cabo una amplia revisión bibliográfica en relación a los términos: perspectiva de género, feminismo, trabajo social, intervención social comunitaria y menores/infancia/adolescencia, con el fin de poder elaborar la fundamentación teórica que contextualizaría el objeto de estudio. La búsqueda se centró especialmente en revistas electrónicas académicas y bases de datos, así como libros publicados en formato digital. Además, se utilizaron documentos académicos prestados por la asociación DNI -Bolivia. También tuve la oportunidad de poder observar y hacer copia de las diferentes guías metodológicas que el técnico de “DNI -Bolivia, filial Oruro” realiza para llevar a cabo las actividades en los diferentes encuentros con menores, lo que me sirvió para analizar si se incluye la perspectiva de género en estas, y contrastar los resultados con el resto de las técnicas utilizadas.

### ***2.2.2. Entrevista semi-estructurada.***

En un segundo momento, con el fin de poder desarrollar la parte empírica de este trabajo para alcanzar los objetivos propuestos, utilicé la entrevista semi-estructurada, una de las técnicas de investigación social de recolección de datos, a través de la conversación directa con el técnico de DNI -Bolivia, filial Oruro, con una técnica de DNI -Bolivia, filial Cochabamba y otra técnica, que anteriormente trabajó en DNI -Bolivia, filial Caranavi (La Paz). Todo ello con el fin de profundizar en el tema de si se incorpora la perspectiva de género en el quehacer del personal técnico de DNI, Bolivia, hasta qué punto se incorpora y cómo. A través de esta técnica he podido conocer la opinión y actitud de una parte del personal técnico de DNI -Bolivia.

Para llevar a cabo estas tres entrevistas semi-estructuradas, utilicé la herramienta del guion. Realicé un solo guion de preguntas<sup>2</sup>, ya que todas las personas a las que entrevisté trabajan en DNI o habían trabajado muy recientemente. El guion era el mismo, pero durante la entrevista iba adaptando las preguntas según el transcurso de la misma.

Las entrevistas realizadas a las personas que seguían trabajando en DNI se llevaron a cabo en el lugar de trabajo de estas, en la sede de Oruro y Cochabamba. La entrevista realizada a la persona que ya no trabajaba en DNI tuvo lugar en la sede de Oruro.

Las tres entrevistas tienen una duración de más de media hora, pero una de ellas superó la hora, por lo que considero que la información recabada tiene peso suficiente para dar veracidad a mi investigación.

Para el análisis de las entrevistas se procedió a realizar el análisis del discurso. El primer paso fue llevar a cabo las transcripciones para, posteriormente, pasar a analizar los datos e interpretar los resultados en relación con las preguntas de la investigación planteadas al inicio de mi estancia en DNI -Bolivia y a los objetivos establecidos.

### **2.2.3. Observación**

Durante la realización de mis prácticas en DNI -Bolivia, filial Oruro, tuve la oportunidad de poder realizar observación participante y no participante en las diferentes actividades y talleres que se llevaron a cabo en este tiempo. Esto me permitió poder analizar con más detalle el trabajo realizado de DNI -Bolivia, filial de Oruro. Con la observación participante, en la preparación y desarrollo de las actividades y talleres, pude contrastar la información recogida en las entrevistas y en el grupo de discusión, en cuanto al trabajo que se lleva a cabo con menores. Es decir, pude constatar si el personal técnico de DNI -Bolivia integra en los diferentes proyectos de intervención comunitaria con menores la perspectiva de género, así como el impacto que tenían estas acciones en las personas menores.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo I.



Para la recogida de información a través de la observación utilicé como herramienta el diario de campo, el cual me permitió recopilar las diferentes anotaciones de interés, en relación al objeto de estudio, vividas a lo largo de mis cuatro meses de estancia en DNI -Bolivia, filial Oruro.

En un primer momento, y desde la observación participante, se recogió el número de chicas y chicos que participaban en los cuatro cursos de capacitación impulsados desde el DNI -Bolivia, filial Oruro. A continuación, se recogieron las anotaciones de una de las actividades realizadas para conocer el tipo de liderazgo en los grupos y, por último, se describieron los talleres y actividades que desde DNI -Bolivia, filial Oruro se llevan a cabo con menores.

Con respecto a la observación no participante, se llevó a cabo un registro de los comportamientos y comentarios del día a día en relación al género, tanto de una parte de chicas como de chicos menores que participan en DNI -Bolivia, como de las personas que forman parte del equipo técnico de DNI -Bolivia. Esta técnica me permitió captar con más detalle los aspectos mencionados, ya que me dedicaba únicamente a observar y anotar.

Me ha parecido útil implementar tanto la observación participante como la no participante, puesto que ambas técnicas me han aportado diferentes aspectos. En el caso de la observación participante me ha permitido integrarme con las personas participantes en las diferentes actividades y talleres, es decir, me ha valido para conectar con los sujetos participantes y poder acercarme a la subjetividad de estos. Aunque la limitación que tiene es que no me permite recoger todos los datos que me hubiera gustado, puesto que es más difícil poder anotar y recoger todos los detalles de las interacciones, porque estás interactuando en las actividades o talleres. Sin embargo, la observación no participante me ha permitido recoger todos los datos que consideré interesante, ya que simplemente estas observando, sin participar. No obstante, desde esta técnica es más complejo llegar a conectar con las personas participantes, puesto que no estas interactuando con ellas.

Para el análisis de datos de la observación se ha utilizado la técnica antes descrita, de análisis de contenido, la cual me ha permitido llegar a interpretar los datos recogidos y poder extraer conclusiones.

#### **2.2.4. Grupo de discusión**

Durante la realización de mis prácticas en la asociación DNI -Bolivia, filial Oruro, me pareció interesante conocer cuáles eran las opiniones y actitudes de las personas menores con las que se trabaja desde DNI -Bolivia, filial Oruro, acerca de la desigualdad de género, que es uno de los objetivos específicos ya mencionados. Para recabar esta información llevé a cabo un grupo de discusión, que complementaría la información obtenida a través de la observación.

Este grupo de discusión lo formaron tres chicos y dos chicas de edades comprendidas entre 14 y 18 años, que participaban habitualmente en el proyecto de intervención social comunitaria que DNI -Bolivia, filial Oruro llevaba a cabo. Se realizó en la oficina de DNI -Bolivia, filial Oruro, tras una presentación de mi tesis al grupo de menores en uno de los encuentros que realizamos los sábados. Tras dicha presentación, cinco de los participantes se animaron a colaborar como miembros del grupo de discusión.

En primer lugar, decir que se mantuvo la confidencialidad en todo momento, por lo que a la hora de transcribir las conversaciones se utilizaron nombres falsos. Para dar inicio al grupo de discusión, seguí unos pasos. Comencé por presentar cuál era el motivo de realizarlo, es decir, en qué consistía mi trabajo de fin de grado de manera más detallada, qué es lo que quería conocer, cuáles eran las preguntas que me había planteado al inicio de mi estancia en DNI -Bolivia, etc. Tras esta previa presentación de mi investigación, me pareció oportuno exponer un video que encontré en YouTube titulado “Estereotipos y roles de género”, para explicar de manera breve y sencilla qué se entiende por perspectiva de género, roles de género y estereotipos de género, puesto que la información que quería conocer de las personas menores reunidas era qué opinión tenían acerca de estos temas. Además, antes de reunirme con las personas participantes, me había preparado una serie de preguntas, sin orden, en relación a la

información que quería conocer, para que el grupo de discusión fuese más fluido, y no hubiera posibilidad de quedarnos en un silencio constante. Estas preguntas se pueden encontrar en Anexo II de este trabajo.

La duración del grupo de discusión superó los tres cuartos de hora, con lo que conseguí reunir información suficiente para poder posteriormente analizarla, contrastarla con otros datos que ya tenía, y que diese autenticidad y formalidad a mi investigación.

La técnica de análisis de datos implementada para el grupo de discusión ha sido la de análisis de datos, la misma que para las entrevistas. Y los pasos a seguir han sido, en un primer momento realizar la transcripción del grupo de discusión para, posteriormente, interpretar los datos obtenidos en los discursos y extraer conclusiones.

#### **2.2.5. Encuesta**

A pesar de que en esta investigación social se ha llevado a cabo una metodología eminentemente cualitativa, en el último momento de mi estancia en DNI -Bolivia realicé una encuesta que pude pasar a 35 profesores/as de tres de los centros educativos, donde estudiaban los/as menores que participan en el proyecto de DNI -Bolivia, filial Oruro.

Por falta de tiempo no pude validar el cuestionario, lo cual podría restar rigor científico a los resultados obtenidos. Aun así, considero que la información que recopilé me sirvió posteriormente para conocer con más detalle la realidad de los centros educativos en Oruro, en relación a la perspectiva de género.

Antes de pasar al profesorado el cuestionario, tuve que pedir permiso al personal de Dirección de estos centros educativos, por lo que me animé a escribirles una carta con el fin de que me autorizaran la entrega del cuestionario.

Para realizar el análisis de los datos extraídos en los 35 cuestionarios, se va a llevar a cabo la técnica de análisis estadístico, anteriormente descrito.

El cuestionario se añade en el Anexo III.

**CRONOGRAMA:**

	<b>Diciembre 2018</b>				<b>Enero 2019</b>				<b>Febrero 2019</b>				<b>Marzo 2019</b>				<b>Abril 2019</b>			
Documentación Bibliográfica	X	X	X	x	X	x	x	X	X	x	x	x	x	X	x	X	x	x	x	X
Planteamiento y diseño del objeto de estudio	x	X	X	x	X	x	x	X	X											
Programación de la metodología														X	x	X	x	x	x	X
Realización del trabajo de campo																	x	x	X	X
Realización del análisis de datos																				
Realización de la interpretación de resultados y cuestiones abiertas																				
Tutorizaciones			X		X				X											

	Mayo 2019				Junio 2019				Julio 2019				Agosto 2019				Septiembre 2019			
Documentación Bibliográfica	x	X	X	x	X	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	X	X			
Planteamiento y diseño del objeto de estudio																				
Programación de la metodología																				
Realización del trabajo de campo	x	X	X	x	X															
Realización del análisis de datos						x	x	X	X	x	x	x	X							
Realización de la interpretación de resultados y cuestiones abiertas													x	x	x	x	x	X	x	X
Tutorizaciones							X	X	X			x	x					X		

### **3- ANÁLISIS DE DATOS**

Para llevar a cabo el análisis de datos realizaremos una agrupación de los datos que nos interesan en base al objeto de estudio de esta investigación social: la implementación de la perspectiva de género en la intervención comunitaria con menores.

#### ***3.1. Revisión Documental***

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, la revisión bibliográfica me ha servido, tanto para realizar la fundamentación teórica, como para analizar si en las guías metodológicas utilizadas por el personal técnico de DNI -Bolivia, filial Oruro se incluye la perspectiva de género.

Para empezar con el análisis de estas guías metodológicas, podemos decir que se hace uso del lenguaje inclusivo. En las guías metodológicas las actividades llevadas a cabo están pensadas para que las personas menores tengan que participar, todas y todos. Por ejemplo, después de realizar una actividad se pide que ellos y ellas hagan un resumen para todas las personas participantes, de cómo se han sentido, cómo se han organizado si estaban en grupo, si ha habido personas que han participado más que otras, etc. También, las actividades que se preparan no son fijas, sino que las personas menores participantes pueden incluir variaciones, es decir, si algo no les gusta poder cambiarlo, siempre y cuando esté argumentado.

Algo a destacar es que cuando alguna actividad requiere ser realizada por grupo, se busca que estos sean mixtos, es decir, formados tanto por chicas como por chicos.

Para terminar de analizar estas guías metodológicas, se puede señalar que en los talleres que se llevan a cabo, se parte siempre del conocimiento de los niños, niñas y adolescentes, y a partir de ahí se desarrollan otras ideas con la práctica y algo de teoría, nunca se llevan totalmente preparada la teoría que se va a explicar, porque se espera conocer cuál es el conocimiento que estos chicos y chicas menores tienen, y es de ahí de donde se parte.

### **3.2. Entrevistas semi-estructuradas**

Una vez realizada la transcripción de las tres entrevistas llevadas a cabo a parte del personal técnico de DNI -Bolivia, para el análisis de datos se va a plasmar la información recogida en cada una de las entrevistas en relación con las siguientes cuestiones:

- a. Grado de conocimiento respecto a la perspectiva de género o feminista.
  - Conocimiento de la misma.
  - Nivel de estudios en género y de qué tipo.
  - Utilización del lenguaje inclusivo.
  - Implementación de la perspectiva de género en la puesta en práctica de los talleres y actividades que se realizan en DNI -Bolivia.
  - Procesos de formación en género llevados a cabo por la organización con menores.
- b. El paradigma del adultocentrismo.
- c. La participación de menores; diferencias por género, fomento de la misma y como se realiza.
- d. Existencia de algún trabajo en red con otras organizaciones comunitarias donde se integre la perspectiva de género en su entender de la educación con menores.

Para referirnos a tres las personas entrevistas utilizaremos el nombre de PT1, PT2 y PT3 (Personal Técnico 1, Personal Técnico 2 y Personal Técnico 3), puesto que todas las personas entrevistas pertenecen al equipo técnico de DNI -Bolivia.

#### **Grado de conocimiento respecto a la perspectiva de género o feminista:**

En cuanto a la primera cuestión, si conocen o no la perspectiva de género y qué es lo que conocen, diremos que las tres personas que forman parte del equipo técnico de DNI -Bolivia conocen la perspectiva de género. Además, las tres personas entrevistadas hacen mención de que la perspectiva de género se integra en el estatuto de DNI -Bolivia, y por esa razón tienen que integrarlo en su accionar.

Una de las tres personas entrevistadas compara la perspectiva de género con un foco de luz que ilumina toda la realidad con la que trabaja:

**PT1:** (...) el término de perspectiva de género es básicamente una mirada (...), en el sentido de que es como un foco que ilumina todo el cuarto, y ese foco es la perspectiva de género y todo lo que en ese cuarto está situado, puede ser muebles, sillas (...) vas a poner esa luz.

Las otras dos personas entrevistadas dicen que el objetivo es “evitar reproducir las desigualdades de género”.

En cuanto a qué entienden por sistema patriarcal, una de las personas entrevistadas hace hincapié en las relaciones de poder, que se generan dentro de los parámetros del patriarcado, y en la toma de decisiones:

**PT1:** Como sistema patriarcal hemos manejado el tema de manejo de poder, no cimentado básicamente en un sujeto varón, sino que el sujeto varón también es parte del sistema patriarcal. Entonces el sistema patriarcal es un sistema hegemónico de poder (...) de una persona. Esta puede ser varón o mujer (...), que el tema de patriarcalismo no obedece a un sujeto varón, sino que puede ser una mujer o un anciano (...).

Sobre el planteamiento del abordaje de la perspectiva de género o no en sus intervenciones comunitarias con menores, una de las personas entrevistadas hace mención de otro enfoque, que puede estar relacionado con la perspectiva de género. Se refiere al enfoque de equidad y considera que este enfoque es más inclusivo, al decir que este tiene en cuenta, además de la perspectiva de género, la cultura, la etnia, etc.

**PT1:** Sí, porque el enfoque de equidad nos invita a pensar y a superar los factores de discriminación por clase social, pertenencia étnico cultural, el tema de género y el tema generacional (...). Solo mirar con enfoque de género podemos ir aislando estos elementos que también son catalizadores de desigualdad.

En lo referido a si tienen formación en género y de qué tipo, nos encontramos tres respuestas diferentes. Una de las personas entrevistadas nos dice que sí, “que tiene formación en género, porque en los estatutos de DNI -Bolivia se recoge, y desde la



institución se realizan este tipo de talleres”. Aunque dice que “solamente tiene formación institucional; académica y personal no”:

**PT 1:** Si, DNI desarrolla constantemente algunas habilidades dentro del personal, para que estas habilidades puedan materializarse en las acciones operativas que vamos desarrollando... ¿no? Entonces, a nivel personal no he entrado en un proceso de cualificación en género, pero a nivel institucional si (...).

Otra de las personas entrevistadas nos dice que no tiene ninguna titulación en género, que por el interés que le suscita el tema lee artículos y escritos en relación con la perspectiva de género, y ha participado en los talleres de formación en género que ofrece la institución DNI -Bolivia.

**PT 2:** Eh... así con titulación no... he participado en talleres de equidad de género, pero también a través de la formación permanente que es la lectura personal, sí.

Por último, la otra persona entrevistada dice que no tienen mucha formación en género, pero que le gustaría tener más. Sin embargo, señala que es complicado disponer de tiempo para poder invertir en este tipo de formación.

**PT 3:** Bueno es también de manera complicada, no sé si lo has notado aquí... pero en la Paz es muy ajetreado el tema, nosotros estamos con taller y cosas y, obviamente, queremos capacitarnos, pero el tema es que también estamos con bastantes actividades y a veces no se puede, ¿no? Y... cuando se dan estos talleres si nos fortalece, nos gusta y es muy bonito... pero las actividades muchas veces no nos dejan... No solo trabajamos 8 horas como en cualquier trabajo, sino que dedicas mucho más tiempo, cuando estas con DNI, es muy bonito, pero si te quita mucho tiempo.

En resumen, las tres personas entrevistadas han recibido formación institucional y una de ellas formación personal. Además, la persona entrevistada 2 cuenta que, desde la institución se llevan a cabo talleres de formación en género para todo el personal técnico de DNI -Bolivia, pero que hay otros específicos para hombres, donde se tratan temas en relación con la masculinidad.

**PT 3:** Sí, sí, generalmente, teníamos talleres a los que iban más que nada los técnicos, en talleres de masculinidad, pero hemos tenido un taller en el que hemos trabajado con eso, todos.

Ante la pregunta de cuáles son los temas que se tratan en los talleres de género que se imparten desde la institución DNI -Bolivia:

**PT 1:** Y los temas que hemos recibido son: el tema del patriarcalismo, la perspectiva de género, el tema de adultocentrismo, de juego de poder y el tema cultural con el tema de género.

Si pasamos a analizar si en sus discursos hacen uso del lenguaje inclusivo, podemos observar que solamente una de las personas entrevistadas lo integra. Aunque, cuando se habla de lo referido al proyecto que están llevando a cabo, sí que mencionan a niños, niñas y adolescentes, esto lo podemos observar en las respuestas que nos han dado las personas entrevistadas y que se van señalando en este apartado.

En cuanto a la pregunta de si integran la perspectiva de género en la puesta en práctica de actividades y talleres con menores en DNI –Bolivia, dos de las personas entrevistadas coinciden en que sí, que la tienen en cuenta a la hora de planificar, preparar y llevar a cabo actividades y talleres. Sin embargo, la otra persona entrevistada dice:

**PT 3:** Eh... como te dije, no soy tan experta en eso, es lo que intento cuando tenemos talleres, pero eh... considero que no lo hago perfectamente, porque no conozco perfectamente el tema.

En relación con si creen que es importante aplicar una perspectiva de género en los procesos comunitarios con menores:

**PT 3:** Sí, considero que es muy importante, ¿no?, porque como he trabajado en DNI, a veces, cuando estamos en otros ámbitos, yo que trabajado básicamente en educación he visto que, muchas veces, al hablar de niñas y niños (...), sin querer estamos poniendo roles (de género) que no deberían, que no se deberían impartir (...).

Además de observar que considera que es un tema importante, podemos ver que menciona que, desde otros agentes de socialización, como los centros educativos, se siguen reproduciendo roles y estereotipos de género para niños y niñas, de manera diferenciada.

En otra respuesta, muestra que desde la familia se siguen reproduciendo roles y estereotipos de género:

**PT 2:** La formación que transmiten son de padres a hijos, y también en la escuela, ¿verdad?, donde el niño o la niña recibe formación, pero muchas veces esa desigualdad se da en la propia familia. Se hace más hincapié en el varoncito que en la mujer... donde a veces se da la división de las tareas.

Además de realizar formación permanente en género desde la institución, se han llevado a cabo talleres de género para los menores que participan en los diferentes proyectos de DNI –Bolivia:

**PT 3:** En algún taller en Caranavi hemos trabajado, también, la sexualidad, donde hemos visto alguna actividad en la cual los chicos y las chicas dejen de ver ese tema de partes íntimas como un tabú, entonces, hemos intentado, también, que los chicos y chicas respeten y dejen de verlo también como un juego o insulto.

Continuando con la cuestión de si se tiene en cuenta la perspectiva de género en el abordaje de la educación, una de las personas entrevistadas afirma que se produce una confrontación entre los valores que se transmiten desde DNI -Bolivia y los de los centros educativos y sus familias. Como dejó reflejado:

**PT 1:** El tema de perspectiva de género son construcciones culturales, (...) Y cuando son niñas y niños se entiende que las niñas son las que más participan, más están involucradas en las sesiones que la ONG puede producir... Pero luego, llegan a la realidad de su casa, de su escuela, de su familia...y se topan con algo que realmente les marca y, ahí, hay una lucha interna entre su familia y la ONG en lo relacionado al tema de género.

En la siguiente respuesta, se evidencian comportamientos machistas entre niños y niñas, incluso entre los padres y madres de estas personas menores, puesto que dice que lo viven en sus casas:

**PT 1:** No es algo natural (...), a veces, los niños dicen que hagan las niñas y las niñas se ponen a hacer, porque lo ven en sus casas, entonces, en los encuentros vamos generando estos procesos y (...) tratamos de invertir roles, concienciar.

También queda plasmado en su discurso que desde los encuentros de DNI - Bolivia se incluye la perspectiva de género en su accionar y se da valor a comportamientos asignados al género femenino, como la empatía:

**PT 1:** es un liderazgo con equidad, donde se incluye a los y las demás (...). Al final, tenemos unos discursos realmente con equidad, donde se prioriza la empatía, de cómo está la otra persona, entrar o hacer procesos donde las personas sean empáticas con los demás, es un proceso largo, ¿no?, pero hemos desarrollado esta metodología que nos ayuda a que aparezcan todos esos procesos.

En cuanto a la metodología que utilizan para la preparación y ejecución de actividades y talleres en DNI -Bolivia, las tres personas entrevistadas coinciden en la Educación Popular:

**PT 1:** La metodología que manejamos es la Educación Popular, y la metodología de Educación Popular por principio involucra a toda esta población, eh... no como resultado, no tiene a un grupo beneficiando más que a otro, a un grupo generacional, o a un grupo de varón o de mujer, sino que esta metodología busca que todas y todos podamos entrar en un proceso de mirada crítica de nuestra realidad, y esto implica partir de lo que sabemos todas y todos y entender todas y todos.

**PT 2:** Eh... como DNI utilizamos la metodología de Educación Popular, entonces, en esa metodología está inmerso la participación de niñas y niños, en todo el proceso de capacitación que vamos haciendo, ¿no?

**PT 3:** Utilizamos la metodología de Educación Popular, donde es práctica y un poco de reflexión, práctica y reflexión.

*El paradigma del adultocentrismo:*

Si pasamos a analizar el paradigma del adultocentrismo nos encontramos con que las tres personas entrevistadas intentan evitarlo en el desarrollo de las intervenciones comunitarias con menores:

**PT 1:** DNI es una escuela que forma líderes y lideresas eh... para esta nuestra sociedad que (...) todavía ve lejano algunas acciones como: dar la palabra a las niñas, niños y adolescentes, dar palabra, pero con peso social... Creo que con DNI (...) vamos fortaleciendo y empoderando a niñas, niños y adolescente para que sean en el presente líderes y en el futuro tomadores de decisión, o viceversa. Porque en algún momento entender que niñas, niños y adolescentes no es que son para el futuro, están en el presente, es el momento.

En la anterior respuesta queda reflejado que, a la sociedad boliviana, todavía, le cuesta reconocer que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho en el presente y por lo tanto sus decisiones tienen peso social, y no son algo del futuro.

**PT 1:** Es como de alguna forma, cómo dibujamos, en algún momento, un embudo. En un primer momento, el accionar del DNI, es más, que en algún momento podríamos confundir cómo adultocentrismo, pero el objetivo es que el grupo vaya formándose, adquiriendo elementos, y vaya creciendo... vaya creciendo. Y el DNI, como tal, va reduciendo su accionar.

Lo que se refleja es que conocen el término de adultocentrismo y con la participación, toma de decisiones y el liderazgo de menores tratan de ir resquebrajando los límites del adultocentrismo y que sean los/as menores quien sepan identificar cuáles son sus: necesidades, inquietudes, problemáticas, sueños, etc., para que no lo elijan por ellos y ellas las personas adultas.

En relación al paradigma del adultocentrismo podemos observar que desde el mundo adulto todavía se toma más en cuenta la palabra del niño que de la niña y así lo refleja esta persona entrevistada que trabaja con menores:

**PT 3:** Creo que se les escucha más a los hombres. En si no lo veo tanto por... entre ellos..., porque entre ellos creo que hay más una igualdad, pero cuando quieren

dirigirse a personas mayores o quieren dirigirse a autoridades creo que les toman más atención a los hombres.

Para revertir esta situación de que se le haga más caso al niño que a la niña, desde DNI -Bolivia, se intenta hacer entender a las autoridades que una lideresa tiene los mismos derechos que un líder y que por tanto tienen la responsabilidad de escuchar sus opiniones, de la misma manera que a los niños.

**PT 3:** Bueno, frente a autoridades no podemos tanto intervenir (...). Sino lo que hemos hecho es... eh... hacer notar a la autoridad que quien está hablando es una líder mujer, y no es la asistente o la vicepresidenta, entonces hemos intentado hacerle notar también a las autoridades que son... de igual manera están liderando su comité.

*La participación de menores; diferencias por género, fomento de la misma y como se realiza:*

Pasando a la cuestión de la participación de menores desde DNI -Bolivia se quiere ir formando líderes y lideresas menores en cada uno de los municipios de Bolivia, para que sean ellos y ellas tomadores de decisión y que, tanto la sociedad como las autoridades, les tengan en cuenta. Como nos cuenta la siguiente persona es un proceso el formar líderes y lideresas:

**PT 1:** Es un proceso que no acaba, (...) los procesos de niñas, niños y adolescentes o de organizaciones no se deben a un momento histórico, sino que es una dinámica constante de formación (...), ósea es dinámico. Hay chicos que vienen un tiempo, son líderes, luego asumen ese proceso de líder... porque tratar de encasillarlos es un término donde encajas, es también, de alguna forma, entrar en un proceso adultocentrista, el querer formar a todos como adultos, hay que respetar sus ritmos.

Además, esta persona dice que hay que respetar los ritmos de cada menor, puesto que no hacerlo sería caer en el paradigma de adultocentrismo, de querer entrar en dinámicas del mundo adulto y no respetar los intereses y necesidades de las personas menores en el presente.

En la siguiente respuesta queda reflejado que se tiene en cuenta a la persona que está hablando, indistintamente, sea chico o chica. Además, se respeta que haya paridad en cuanto a la representación del mismo número de chicas que de chicos, pero no solo es una cuestión cuantitativa, sino que se fomenta una participación real y activa.

**PT 2:** Ellos mismos lo exigen el participar de manera equitativa, lo llaman ellos, ¿no? Y no solo en cantidad, sino también que la participación se dé de manera efectiva, no solamente por cantidad. ¡Venga vamos 3 niños y 3 niñas! no, eso es cantidad, sino que participen igualmente las 3 niñas como los 3 niños, en todo el proceso que están desarrollando una actividad.

Otra persona entrevistada considera que fomentar un espíritu crítico, en su entender de la educación con menores, es otro de los elementos que contribuye a romper con el sistema patriarcal.

**PT 1:** Un elemento más aparte de la paridad, yo creo que el tema de la conciencia crítica es un elemento en donde entendemos que no es que un grupo o una persona pueda entrar a tomar decisiones sobre las y los demás... Entonces, implica, también, reconocer cómo está nuestra realidad actual y qué matices tiene, eh... cómo puedo criticar a partir de mis saberes, sin dejarme absorber por esta realidad que alguna vez parece conveniente.

Otra de las personas entrevistadas comenta que con el trabajo que se hace desde DNI -Bolivia, se fomenta la participación de niños, niñas y adolescentes, puesto que como dice, van adquiriendo herramientas para reclamar a la sociedad y a sus familias, que se les tenga en cuenta como sujetos de derecho que son. Es decir, van asumiendo que son ciudadanos/as y reclaman sus derechos de participar en la toma de decisiones.

*Existencia de algún trabajo en red con otras organizaciones comunitarias donde se integre la perspectiva de género en su entender de la educación con menores:*

Por último, si analizamos la cuestión de si existe un trabajo en red con otras organizaciones comunitarias con menores, las tres personas entrevistadas coinciden en que sí.

**PT 1:** DNI Oruro, como lo mencionaba ya antes, está dentro de tres redes. Una que es Creciendo Alegres, (...) donde tratan de jalar algún ideal en donde niñas y niños, pues, son sujetos de derechos y no objeto de derecho. Está luego la red Manos a la Obra (...) y está (...) participando en otra red que es el Consejo Departamental de Lucha Contra el Racismo, Discriminación y Violencia. Entonces, estos tres escenarios, de alguna forma, visibilizan la lucha contra todo posicionamiento ideológico que está en contra de la equidad de género (...). Y se trata de visibilizar la participación de la mujer, no como un objeto sino como sujeto.

**PT 2:** El año pasado hemos capacitado al Comité Municipal sobre equidad de género, ¿no? Sobre la importancia de la igualdad de oportunidades, eh... también en el consejo consultivo, a través de la capacitación, podemos decir que sí, a través de la formación.

**PT 3:** Eh... en Caranavi sí que tenemos varias instituciones que trabajamos en red, con las DNA's, con la asociación de mujeres, precisamente que hay allá en Caranavi... también trabajamos con otras ONG'S, ahorita se me fue de la cabeza... eh... pero estábamos con varias, que digamos alguna vez también nos han invitado a talleres de género.

### ***3.3. Grupo de discusión***

Tras realizar la transcripción del grupo de discusión pasaremos a analizar el discurso de estas personas participantes. Lo que se va a investigar son los siguientes ítems, puesto que lo que nos interesa es conocer si estas personas que participan en los proyectos que realiza DNI -Bolivia, filial Oruro, tienen conocimiento en género.

- Conocen los términos sexo y género.
- Saben identificar estereotipos y roles de género.
- Reproducen estereotipos y roles de género.

Ante la pregunta si conocen lo que es sexo y género, todas las personas menores participantes dicen que sí, que lo saben. Jhony, señala que el sexo son las características



biológicas y que el género es lo que muestra la sociedad. María, otra de las compañeras, dice que el género es lo que la sociedad dice que haga esa persona. Todas las personas que componen este grupo de discusión coinciden con las respuestas señaladas.

Si pasamos a analizar si identifican estereotipos de género, podemos decir que todas las personas participantes señalan alguno.

En la siguiente respuesta se puede apreciar como menciona María que desde que nacemos se nos asignan valores diferenciados, unos para el género masculino y otros para el femenino.

**María:** Desde que naces (...) y eres mujercita te imponen si o si, los aretes, y (...) cuando se empieza a jugar, para ellos se les regala un cochecito (...). Y, entonces, es eso... que te obligan a ser, y por ser mujercita las muñecas... esa cuestión. Ahora si es varón, si o si, todo lo azul, (...) siempre es azul, las pelotas o sus cochecitos.

**Ana:** Bueno en sí, como dijo ella, desde pequeño te hacen crecer con esa mentalidad.

En cuanto a la pregunta de si recuerdan cómo iban vestidos cuando eran pequeños, nos encontramos con que los tres niños participantes señalan que ellos siempre iban de color azul y nunca con colores rosados. Una de las chicas señala que a ella siempre le ponían vestido.

**Jhony:** Siempre puro azul y blanco.

**Pablo:** Yo, mi mama siempre me ponía azul, no me ponía rosado o rojo.

**María:** Mi mamá me vestía con puro vestido.

Si pasamos a analizar si hay diferencias entre los géneros en cuanto a la largura del pelo, podemos observar, que de las dos chicas una de ellas lleva el pelo largo y la otra corto, y en el caso de los chicos, los tres lo llevan corto.

A la pregunta de si consideran que tienen libertad de decidir cómo llevar el pelo, María expresa que su hermano por llevarlo largo la gente le decía que parecía una mujer. Y estos comentarios hicieron que su madre y padre le obligaron a cortarlo.

**María:** Cuando ven a un chico con el pelo largo le confunden con una mujer, o en casos le dicen: “mujercita”. Bueno yo he visto esos casos, porque mi hermanito tenía el pelo largo (...) Y venían las personas y le decían: “es una mujercita, ¿porque no le cortáis el pelo?” (...). Al final los comentarios de otras personas... a mis padres le han convencido y le han hecho cortar.

El caso de María es el contrario, a ella por ser mujer y llevar el pelo corto le han cuestionado su feminidad.

**Ana:** Sí, era más cortito (...). Y al principio me decían: “Ay, no... ¿cómo te lo vas a cortar, si te vas a parecer a un hombrecito?” (...). Y a veces, me dicen: “pareces hombre”, hasta mis propias amigas: “pareces hombre”.

Los chicos y chicas nos dicen que en los centros educativos en los que han estudiado se obliga a los varones a llevar el pelo corto y a las niñas recogido. Además, como señala María, en algunos colegios se sigue aceptando que el personal profesional pegue a las personas estudiantes si se portan mal, si llegan tarde o si se saltan alguna de las normas.

**María:** Hay colegios y colegios, (...) incluso te dan palos... Te dan palos por llegar tarde.

**Jhony:** Sobre todo en el colegio de los varones.

Cuando se les pregunta, si en el colegio se sientan chicas y chicos juntos, encontramos diferentes respuestas.

**María:** Las niñas con las niñas, los niños con los niños.

**Jhony:** Les da vergüenza sentarse juntos.

**Ana:** No, bueno según yo, con mi experiencia, cuando estaba en primaria me saben separar en mixto, niña niño, niña niño, niña niño... así nos hacían separar.

**María:** Pero solo nos sentamos con puro niñitas.

**Ana:** Bueno según mi experiencia... (se ríe), ósea sí que tenía mis amiguitas, pero también se tener a niños que eran mis amigos, no siempre es estar con mis amigas. Sabemos ser un grupo, y aun sigo siendo así.

Encontramos que Ana y Jhony coinciden en que se sentaban niños con niños y niñas con niñas. Sin embargo, Ana comenta que a ella desde pequeña le ponían con niños y niñas, formando grupos mixtos.

Ante la pregunta si creen que llorar es de chicas, todas las personas que forman el grupo de discusión afirman que no, que tanto hombres y mujeres lloran.

**Pablo:** Eso es cierto, porque podemos llorar ambos sexos.

A pesar, de que ellos y ellas consideran que llorar es algo que pueden hacer los dos géneros, las dos chicas muestran que sí que han escuchado decir a más de un niño que no llore y a una niña no le han dicho lo mismo.

**María:** Si, eso yo creo que es por lo de las mamás, que si tu hijo se cae le dicen: “Ay papito tu macho eres no llores”, algo así.

**Ana:** Exacto.

**María:** En cambio, si te caes y eres mujercita no te dicen lo mismo, sino te dicen: “¿qué cosita te has hecho?, en cambio, si eres hombre, macho eres.

Ante la pregunta de si consideran un insulto la frase de corres como una niña, encontramos diferentes respuestas.

**María:** Eh... es que hay algunos hombres que corren como mujer.

En el caso de María se puede observar que ella misma tiene interiorizado que correr como una niña es un insulto. Sin embargo, Ana y Jhony consideran que cada persona corre dependiendo de su manera de ser y que una niña puede correr igual que un niño. No ven que el género determine la manera de correr.

Pasando a analizar otro de los estereotipos de género que encontramos en la sociedad, “pega como una niña”, encontramos estas respuestas:

**Jhony:** Ahh sí, ósea, le pegas, digamos, a tu compañero y él te pega a ti, y luego solo por ser machito dices: “pegas como una niña”, si... se ve eso siempre.

**Ana:** Y sino... marica.

*Entrevistadora:* Y, ¿qué os parece eso? No sé, ¿qué opináis?

**María:** Pero yo creo que es entre compañeras, es una forma de hablar... Entre chicos, digamos.

**Ana:** Yo, bueno..., según veo es que cuando lo dice “tú pegas como una niña”, le estas diciendo que las chicas son más débiles y tú eres débil, o algo así. Como

que están menospreciando a las chicas de que son más débiles y los hombres son más fuertes, algo así.

Me ha parecido interesante mostrar esta parte del discurso, puesto que una de las personas entrevistadas percibe que en la frase de “pegas como una niña” se esconde la burla, el menosprecio hacia las mujeres. Sin embargo, dos de sus compañeros, consideran que es una forma de hablar, y no le dan importancia.

Con esto queda plasmado que de las cinco personas entrevistadas a todas les han asignado estereotipos de género, aunque como queda reflejado a unas personas más que a otras.

Para acabar, pasaremos a analizar la pregunta de si consideran que hay trabajos feminizados y masculinizados y nos encontramos con que las personas participantes identifican que ser cocinero/a es tanto de hombres como de mujer, no ven diferencia. En cambio, cuando se les pregunta por la mecánica aparecen diferentes respuestas.

**Pablo:** Mayormente los varones.

**Jhony:** No hay chicas mecánicas aquí.

**María:** Sí, yo tampoco he visto muchas, quizás las esposas les ayudan a los esposos.

**Jhony:** A las chicas no les gusta.

**Ana:** No es que no les guste... simplemente, es... no sé... Yo digo que han crecido con esa idea de que la mecánica es para hombres, yo siento que es así, que piensan que es para hombres.

En resumen, tres de las personas participantes dicen que es para hombres y otra compañera señala que eso es así, porque han aprendido que sea para hombres.

En cuanto a ser peluquero/a, nos encontramos con que una de las personas del grupo dice que son mejores peluqueras las personas LGTB.

**María:** Sí, además hay los que son LGTB, transformista... hay en la calle Bolívar, y no sé qué tienen, pero su trabajo es más delicado, es así... te comprenden... son super geniales los LGTB.

Si pasamos a analizar ser enfermero/a, encontramos que todas las personas participantes coinciden en decir que han visto más enfermeras, una de ellas argumenta que es porque cuidamos mejor las mujeres, porque dice que tenemos el instinto maternal. En cambio, Jhony dice que es porque lo hemos aprendido.

**María:** Chicas, más chicas que chicos.

**María:** Sí, por cómo somos.

**Jhony:** Las mujeres cuidan más, por la manera en la que nos han educado.

**María:** Sí, y aparte es cierto que tenemos ese instinto maternal.

En cuanto al rol de cuidador/a, todas las personas coinciden en decir que son más las mujeres.

**Jhony:** Más mujeres.

**Ana:** Mujeres.

**Pablo:** Mujeres, sí.

**María:** Más mujeres, porque tienen el instinto maternal, y por ese sentido hay mujeres que no pueden concebir hijos, y por ese sentido, también se dedican, a cuidar hijos de otras personas.

Puesto que María hace referencia al instinto maternal en dos de sus respuestas, se le pregunta qué entiende ella por instinto maternal y nos dice que:

**María:** Es algo, como si dijeras que nos naciera, ser más delicadas, claro que hay mujeres que no lo son tanto, pero siempre hay algo que hace que tengamos más delicadeza, seamos así con las cosas. Es algo que naturalmente, no es necesario que nos digan los papás o las mamás es así, simplemente lo somos.

### **3.4. Observación**

Para analizar la observación participante y no participante en la que he tomado parte, se analizará primero la participante y luego la no participante, puesto que en ellas he podido recoger información diferente, ya que de esta manera me resultó más sencillo recogerla. Por una parte, desde la observación participante se van a analizar estas tres cuestiones:

- Cómo es la participación según el género, masculino y femenino, en los cursos de capacitación que se imparten en el proyecto de intervención comunitaria con menores de DNI -Bolivia, filial Oruro.
- Se analizará una dinámica que servía para conocer el tipo de liderazgo en las personas menores que participaban en el proyecto de intervención comunitaria de DNI -Bolivia, filial Oruro.
- Se analizará si en algunos de los talleres y actividades que se imparten en DNI Bolivia, filial Oruro, y en los que he participado, se incluye la perspectiva de género.

En cuanto a la observación no participante, se ha recogido, de manera general, si en los talleres y actividades llevados a cabo en DNI -Bolivia, se han observado comportamientos y comentarios diferentes entre chicos y chicas, entre el profesorado, de los centros educativos a los que acudía una vez a la semana para entregar las invitaciones de los encuentros en DNI -Bolivia, filial Oruro, y del personal técnico de DNI -Bolivia.

Se empezará por analizar la participación en los cuatro cursos de capacitación, los cuales son: repostería, peluquería, corte y confección y reparación de celulares, para averiguar si se sigue reproduciendo los roles de género que la sociedad asigna. Es decir, el objetivo es ver la segregación horizontal en estos cuatro cursos.

PROYECTO NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES CONSTRUYENDO COMUNIDAD		
CURSOS	CHICAS	CHICOS
Repostería	5	2
Peluquería	7	02
Corte y Confección	6	0
Reparación de celulares	2	8
TOTAL	20	12

En estos cursos nos encontramos con que donde más niñas se han apuntado han sido a repostería, corte y confección y peluquería. Sin embargo, el número de niños es mayor en el curso de reparación de celulares.

Para analizar el tipo de liderazgo en las personas menores que participan en DNI -Bolivia, filial Oruro, se llevó a cabo una dinámica que consistía en dividir a las personas participantes, que acudieron ese día al encuentro semanal, y darles un dibujo de un coche sin pintar. Lo que se pretendía con esta actividad era observar cómo se organizaban para colorearlo; si había personas que participaban más que otras, si había diferencias por género, que personas decidían cómo pintarla, a quién se escuchaba o se le tomaba más en cuenta, si se acordaba en grupo cómo pintar el coche, etc. Es decir, conocer el tipo de liderazgo en las niñas, niños y adolescentes que participaron en la actividad. Los tres grupos eran mixtos, en dos de los grupos había 3 chicos y 2 chicas y en otro eran 4 chicas y 1 chico.

Los datos que pude extraer de esta dinámica fueron:

- En el grupo formado por 4 chicas y 1 chico, una chica adolescente tomó el rol de lideresa y fue ella quien organizó al resto de personas para que participaran en la dinámica. En este grupo había un solo adolescente hombre, pero este no tenía intención de participar en la toma de decisiones de cómo pintar el coche y la lideresa le preguntaba, constantemente, si le parecía bien los colores que el grupo iba decidiendo. Se puede decir, que en este grupo todas las personas participaron en elegir como colorear el dibujo, se llegaba a negociar qué colores usar en las diferentes partes del coche y se llegaba al consenso o si no se llevaba a cabo una votación.
- En uno de los grupos formados por 3 chicos y 2 chicas, no participaron todas las personas. El rol de liderazgo lo asumió un niño adolescente y no pedía opinión al resto de compañeros/as, sino que fue él quien coloreo casi todo el dibujo. No se llegaba a consenso, ni se realizó votación.
- En el otro grupo formado por 3 chicos y 2 chicas, nadie tomó el rol de liderazgo, y cada uno empezó a pintar por su cuenta las diferentes partes del coche. En este grupo pude escuchar, minutos antes de que acabase la

actividad, como uno de los compañeros le mandaba a una adolescente niña que pintase el coche de un determinado color, sin preguntarle su opinión. Es decir, asumió un rol de liderazgo autoritario y la chica aceptaba y coloreaba las partes del coche como este compañero le decía. En este grupo tampoco se llevó a cabo consenso ni votación.

Para analizar si en los talleres y actividades en los que he tomado parte se integra la perspectiva de género, es conveniente reflejar cuales han sido los temas de estas actividades y talleres:

- Autoestima e identidad.
- Buen trato y prevención a la violencia.
- Liderazgo.
- Derechos y responsabilidad.
- Proyecto de vida.
- Risoterapia.
- Emprendimiento y mercado laboral.

Si pasamos al análisis, se puede decir que en cuanto a la temática de los talleres se han tratado contenidos que tienen que ver con la perspectiva de género, como trabajar la autoestima, las emociones y la identidad. Además, en todos los talleres se ha utilizado lenguaje inclusivo en el que se incluye tanto a chicas como chicos.

En los talleres de proyecto de vida, emprendimiento y mercado laboral, estuvimos discutiendo qué trabajos o empleos están más valorados socialmente. Y aparecía que estaban más valorados los empleos y trabajos con rostro masculino que los desempeñados, generalmente, por mujeres. Entonces, decidimos reflexionar un poco sobre porque sucede esto. Y se explicó que muchas veces tiene que ver con los roles de géneros que se nos asigna. Es decir, se abrió un debate en el que todos y todas participamos.

En cuanto al taller de emprendimiento laboral, se llevó a cabo una actividad que suponía reflexionar personalmente sobre cuáles son las habilidades y actitudes propias, y a continuación, las personas menores que participaron en él tuvieron que comentarlas con el grupo. Es decir, se intentó realizar un trabajo de conocimiento personal.



En cuanto al taller de buen trato y prevención a la violencia, se empezó por preguntar qué entienden por buen trato y que creían ellos y ellas que se necesita para cumplirlo. Aquí nos detuvimos a reflexionar sobre valores asociados al género femenino, como la empatía, simpatía, cooperación, sensibilidad, etc., y preguntamos si consideraban que eran importantes para el buen trato y si ellos y ellas los tenían asumidos. Y en lo relacionado a la prevención de la violencia se empezó por explicar la condición de inferioridad de la mujer ante el hombre y la supremacía del adulto/a sobre las personas menores, y a partir de ahí, se fueron mostrando estrategias para visibilizar esas situaciones de violencia y herramientas para que ellos y ellas no reproduzcan esas situaciones no democráticas. En general, en los temas que se han tratado se ha incorporado la perspectiva de género de una u otra manera, haciendo hincapié en unos u otros elementos.

Desde la observación no participante he podido observar comportamientos y comentarios de las personas menores que participaban en las actividades y talleres de DNI -Bolivia, filial Oruro.

En cuanto a los comentarios, he podido observar que todavía se siguen utilizando frases del tipo: “pega como una niña”, “yo no limpio, porque en mi casa limpia mi madre”, “que lo haga ella que se le da mejor”, “marica”, “vestir así es ir provocando”.

Si pasamos a analizar los comportamientos de estos chicos y chicas en los diferentes encuentros en DNI, he podido observar que en grupos mixtos es el chico quien dice cómo llevar a cabo la actividad, sin preguntar a sus compañeras o, como, es el chico quien manda a la chica ir a hacer algo. Algo que me pareció curioso es que, en más de una ocasión, en grupos mixtos es la chica quien lleva a cabo la actividad, pero a la hora de presentar cómo se ha hecho, es el niño quien lo hace, y no la niña, que por miedo o vergüenza no se atreve.

También, cuando visitaba los diferentes centros educativos de estos niños, niñas y adolescentes me encontraba con que eran los niños quienes jugaban, mayormente, en la cancha de baloncesto, quedando las niñas fuera de esta práctica. Ellas se encontraban en bancos o en sitios menos visibles y rodeadas por compañeras chicas. Además, cuando entraba a las aulas a dar alguna información o hacer entrega de las

invitaciones semanales pude observar que, por lo general, las niñas se sientan con las niñas y los niños se sientan con los niños, no era algo habitual verlos mezclados.

Si pasamos a analizar el comportamiento del personal profesional de los centros educativos, pude observar que a los niños se les trata de una manera más violenta que a las niñas. Además, algo que me impresionó bastante era que todavía se seguía pegando a los alumnos/as que se portaban mal, llegaban tarde o no querían participar en alguna actividad. Lo curioso que a los chicos les pegaban en las piernas y a las niñas le pegaban en la mano.

Además, algo que es igual en todos los centros educativos en los que he estado, es que la figura del regente o conserje siempre era un varón, fuerte y no muy empático y era él el que se dedicaba a controlar si todo el alumnado estaba en clase, si alguien se había escapado o había llegado tarde, etc. Él era el encargado de pegar al alumnado si se había saltado alguna de las normas establecidas en el colegio.

En cuanto al comportamiento del personal técnico de DNI -Bolivia en el tiempo que estuve, pude ver que era el mismo para niños que para niñas, no note diferencias. Y en alguna ocasión pude observar que cuando algún niño mostraba actitudes de superioridad frente a sus compañeras, el personal técnico de DNI mediaba en esas situaciones.

Además, cuando los/as técnicos/as ejecutaban las tareas con niños, niñas y adolescentes hacían uso del lenguaje inclusivo.

### **3.5. Encuestas**

En cuanto a la encuesta realizada al profesorado de tres de los centros educativos, donde estudiaban los niños, niñas y adolescentes que participaban en DNI - Bolivia, filial Oruro, para extraer los datos vamos a realizar un análisis dividido por género. Es decir, por una parte, se analizarán los cuestionarios pasados a profesoras y, por otra parte, los realizados a profesores, para ver si hay diferencias entre las respuestas según el género.

Antes de comenzar con el análisis, señalar que el número total de profesorado en estos tres centros educativos es de 38 personas, por tanto, la participación en la realización de la encuesta ha sido muy elevada, del 92%.

En cuanto al número de cuestionarios realizados a profesoras, son 24, es decir, el 68,6% del total; y los realizados a profesores son 11, el 31,4%.

Si analizamos si identifican discriminación por género en la escuela aparecen diferentes respuestas:

- El 33% de profesoras y el 26% de profesores dicen que las mujeres sufren discriminación en la escuela.
- El 50% de profesoras y el 56% de profesores dicen que ni mujeres ni hombres sufren discriminación en la escuela.
- El 13% de profesoras y el 18% de profesores señalan que mujeres y hombres sufren discriminación en la escuela.
- El 4% de mujeres no contesta a esta pregunta.
- El 0% de mujeres y hombres encuestados señalan la opción de que los hombres sufren discriminación en la escuela.

En cuanto a, si se han sentido discriminados/as en el ejercicio de su profesión:

- 2/24 de las profesoras señalan que sí.
- 2/11 de los profesores señalan que sí.

Si pasamos a analizar, si conocen el término de perspectiva de género y si lo consideran importante, todo el profesorado señala que sí.

Sin embargo, cuando se les pregunta si tienen estudios en género.

- El 55% de los profesores señala que sí frente al 4% de las profesoras.

Si pasamos a analizar qué percepción tiene el profesorado en cuanto a si niños y niñas juegan juntos/as: 6% del total de profesores/as indican que niños y niñas juegan separados, que se juntan por género para jugar. Sin embargo, el resto del profesorado indica que juegan juntos/as.

En cuanto a la pregunta de si en clase estudiantes chicas y chicos se sientan juntos/as o separados/as aparece que del total de los cuestionarios realizados:

- El 31% indican que se sientan separados por género, frente al 69% que indican que chicos y chicas se sientan juntos/as.

Para conocer si el profesorado de estos tres centros educativos sigue reproduciendo los estereotipos asignados al género en sus alumnos y alumnas, se indicaron una serie de tareas y se preguntó en qué cosas creen ellos y ellas que son mejores las estudiantes chicas, los estudiantes chicos o si es indistinto. Esta información queda reflejada en la siguiente tabla:

	PROFESORAS			PROFESORES		
	CHICAS	CHICOS	AMBOS	CHICAS	CHICOS	AMBOS
Sus tareas en lengua, historia y geografía	25%		75%	45%		55%
Sus tareas en matemáticas, física, química y biología	17%	13%	70%		9%	91%
Sus tareas en arte y música	21%	17%	62%	36%		64%
El deporte		50%	50%		36%	64%
Uso de la tecnología	4%	29%	67%	9%	18%	73%

En relación a si siguen reproduciendo estereotipos de género, se indicó una serie de características y se les preguntó que señalaran si creían que eran más propias de profesores, profesoras o si eran de ambos. Los resultados se reflejan en la tabla de a continuación:

	PROFESORAS			PROFESORES		
	Maestras	Maestros	Ambos	Maestras	Maestros	Ambos
El cuidado de los/as estudiantes	54%		46%	18%		82%
Disciplina	17%	38%	45%		18%	82%
Inteligencia	4%		96%			100%
Responsabilidad	25%		75%	9%	9%	82%
Competencia en enseñar	21%		79%			100%

#### **4- INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Una vez analizados los datos que hemos recogido para esta investigación social mediante las diferentes técnicas, y sus respectivas herramientas, se va a llevar a cabo la interpretación de estos en este apartado. Para ello, nos basaremos en las preguntas de investigación planteadas que guían los objetivos específicos marcados.

Como se ha podido observar en el transcurso de las entrevistas a las personas técnicas de DNI -Bolivia y tratando de contestar al objetivo específico 1, analizar si el personal técnico de DNI - Bolivia, filial Oruro, está capacitado y sensibilizado con la integración de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores, se puede afirmar que:

Las tres personas entrevistadas han participado en alguno de los talleres de formación en género que DNI -Bolivia ofrece. Es decir, podemos decir que tienen algún tipo de formación institucional en género. Valoran como algo positivo e imprescindible disponer de la misma. No disponen de formación académica relacionada con el género, sin embargo, una de las técnicas entrevistadas muestra mayores inquietudes y sensibilización con el tema, documentándose y estudiándolo por iniciativa propia.

De las entrevistas se extrae que a las tres profesionales les gustaría formarse más en género, pero que no disponen de tiempo para hacerlo. Podríamos interpretar que esta falta de tiempo se pudiera deber, entre otras razones, al escaso número del personal técnico con el que cuenta DNI -Bolivia. A veces dos personas técnicas se encargan de la planificación y ejecución de actividades y talleres para, alrededor de, 150 menores. Esto podría ser debido a la poca financiación que recibe esta asociación.

Pese a la formación, en torno al tema, facilitada por la asociación DNI Bolivia, esta se puede valorar como insuficiente. Esto se muestra tanto en la opinión de una de las entrevistadas, que se reconoce con inseguridades para trabajar esta cuestión, como en diversas contradicciones encontradas en el discurso. Por ejemplo, se perciben incoherencias en torno a la separación realizada entre equidad de género y feminismo, colocando al feminismo como antagónico al machismo. Además, se aprecia que en referencias al sistema patriarcal se obvia un aspecto crucial, puesto que no se identifica que es el hombre quien ejerce el poder y la toma de decisiones y que los valores,

comportamientos, actitudes, etc., asignadas al género femenino tienen menos valor social.

Así mismo, señalar que, respecto a la información adquirida mediante la observación participante y no participante, se constata que existe un importante grado de capacitación y sensibilización en torno a la perspectiva de género del personal técnico que conforma DNI -Bolivia. Esto se ha podido apreciar en su manera de abordar las intervenciones comunitarias con menores, puesto que se hace uso del lenguaje inclusivo en las diferentes dinámicas llevadas a cabo por la asociación, además de tener en cuenta los diferentes aspectos en cuanto a la perspectiva de género: formas de liderazgo en términos equitativos, espíritu crítico, análisis de las relaciones entre niñas y niños, búsqueda de dinámicas equitativas que rompan e inviertan los roles de género, etc.

Por tanto, se demuestra interés y conocimiento en torno a la perspectiva de género, situándola como uno de los ejes importantes de la asociación. Sin embargo, se puede observar cómo es necesario un aumento en los procesos que faciliten una mayor formación en torno al tema. La principal dificultad observada es la falta de recursos humanos que desemboca en una falta de tiempo para poder trabajar, capacitarse y sensibilizarse en toda esta cuestión.

En cuanto a la interpretación de los resultados y tratando de abordar el objetivo específico 2 de esta investigación, conocer las actitudes y opiniones de las personas menores que participan en los proyectos de DNI -Bolivia, filial Oruro con respecto a la desigualdad de género, principalmente nos vamos a apoyar en la información obtenida de las personas menores que han participado en el grupo de discusión y que habitualmente acuden a las dinámicas propias de DNI -Bolivia, filial Oruro. Además, esta información será contrastada con la recogida en la observación participante y no participante.

En el análisis de los diferentes discursos de las personas participantes observamos que todas tienen algún conocimiento en cuanto a la perspectiva de género. Conocen la diferencia entre sexo y género, reconocen y comparten que la sociedad asigna valores diferenciados para mujeres y hombres, saben identificar estereotipos, identifican que en la sociedad boliviana existen roles de género, etc.

Además, se interpreta que la totalidad del grupo cuestiona la construcción patriarcal de los géneros, puesto que no lo ven como algo natural e inherente a las personas, sino que la vinculan a aprendizajes impuestos por la sociedad, en beneficio del hombre y detrimento de la mujer. Es decir, reconocen la situación de desventaja de las mujeres respecto a los hombres en la sociedad. Con todo esto podemos interpretar que desde DNI -Bolivia se trabaja el desarrollo y fomento de un pensamiento crítico para que las personas menores dispongan de diversas herramientas que les permita cuestionar la realidad en la que viven. A través de la observación participante se constata el fomento del espíritu crítico desde DNI -Bolivia, como uno de los ejes que se integra en la planificación y ejecución de todas sus dinámicas y actividades.

A lo largo del grupo de discusión las personas participantes identifican varias situaciones y momentos en los que han vivido desigualdades de género, se resumen a continuación:

- Se observa cómo la sociedad condiciona la manera de ser, sin existir la libertad absoluta. Este condicionamiento social se aprecia en la presión que la sociedad ejerce y se vive cuando no te adaptas a las normas establecidas. En el discurso, las personas participantes señalan situaciones cotidianas, donde al romper con el estereotipo de género asignado se cuestiona la identidad de género de la persona. Por ejemplo, en la largura del pelo, en donde se observa cómo la construcción social asigna a las chicas llevar el pelo largo, como elemento de feminidad y a los chicos corto, como elemento de masculinidad. Otro de los ejemplos, es cómo la sociedad patriarcal dificulta que los hombres puedan expresar sus sentimientos y emociones, ya que esto está relacionado con lo femenino. Por tanto, se identifica cómo el sistema patriarcal puede influir y condicionar en los gustos, sentimientos, emociones, etc.
- En cuanto a los estereotipos de género, las personas participantes identifican algunos de ellos. Por ejemplo, señalan que, debido a la construcción social en base al género, a las niñas se le asigna el color rosa, jugar con muñecas, llevar pendientes, etc. En cambio, a los niños se les asigna vestir de azul, el jugar con pelotas o no se les impone llevar pendientes desde pequeños. Aquí se



muestra cómo, desde el nacimiento, el sistema patriarcal va estableciendo la división binaria en base al género.

Otro de los elementos que aparece en el discurso de las personas entrevistadas ha sido los roles de género. Se plantea al grupo de discusión un análisis de diferentes empleos y trabajos asalariados desempeñados en la sociedad boliviana, con el objetivo de conocer si les asignan algún género a los mismos. Se aprecia cómo se perciben oficios vinculados a los hombres: mecánico e ingeniero, y otros a las mujeres: enfermera y cuidadora de otras personas. Esta división por género es propia de los roles de género que el sistema patriarcal establece. Además, se puede ver cómo la división sexual del trabajo clásica continúa siendo una realidad en la sociedad. Atribuyendo trabajos relacionados con los cuidados, y tradicionalmente vinculados a la esfera privada, a las mujeres, y por contra, atribuyendo trabajos relacionados con los sistemas de producción y, tradicionalmente, vinculados a la esfera pública, a los hombres.

Es interesante ver como en los comportamientos se aprecian contradicciones con el discurso de equidad mantenido. Es aquí donde se observan diferentes situaciones de la realidad cotidiana de estas personas menores en la que ellos y ellas reproducen la desigualdad de género, sin tener conciencia de ello. A continuación, se muestran algunos ejemplos.

Es en el grupo de discusión donde encontramos la naturalización y normalización de expresiones que siguen infravalorando a las mujeres frente a los hombres y a las niñas frente a los niños. Estas son: “pegas como una niña”, “corres como una niña” y “lloras como una niña”. La mayoría de las personas que forman el grupo atribuyen estas expresiones a la manera de hablar, sin reflexionar ni ser conscientes de que el lenguaje construye realidades y utilizando estas expresiones, desvalorizan a las mujeres. Se puede apreciar la dificultad de modificar expresiones interiorizadas desde pequeños/as y aceptadas socialmente. Revertir esto requiere de un trabajo personal constante y una amplia sensibilización por la perspectiva de género.

Mediante la técnica de la observación participante se pudo conocer la inscripción por género en los cursos de capacitación, ofrecidos por DNI -Bolivia, filial Oruro. En ellos, se sigue reproduciendo los roles de género, puesto que las chicas eligen mayoritariamente profesiones feminizadas como peluquería, corte y confección y

repostería y los chicos se deciden mayoritariamente por profesiones masculinizadas como reparación de celulares.

Además, la observación participante ha permitido analizar e interpretar la ocupación del espacio público en los diferentes centros educativos de estos/as menores. Queda reflejado cómo los niños ocupan los espacios principales, como la cancha de baloncesto en el patio de las escuelas, y las niñas se reúnen en zonas menos visibles. Se ve cómo se sigue manteniendo el poder que los hombres tradicionalmente han tenido en los espacios públicos, relegando a las mujeres a un segundo plano.

Podemos interpretar que en DNI -Bolivia, filial Oruro las personas menores participantes encuentren un espacio de reflexión crítica, análisis y aprendizaje que les permite plantearse el orden patriarcal establecido, poder comprender la importancia de la equidad de género y, por tanto, construir relaciones sociales más igualitarias y democráticas.

Con el fin de averiguar la realidad de los centros educativos, de las personas menores participantes en DNI -Bolivia, filial Oruro, en relación a la perspectiva de género, que es el tercer objetivo que nos planteamos en esta investigación, nos vamos a basar en los datos obtenidos: con la encuesta realizada al profesorado de tres de los centros educativos a los que acudían las personas menores que participan en el proyecto de DNI -Bolivia, filial Oruro y en el grupo de discusión. Por último, se contrastará con la información recogida desde la observación participante y no participante.

En un primer lugar, nos encontramos que, del total del profesorado contratado en los tres centros educativos estudiados, superan las mujeres en gran número a los hombres. Este dato se extrae de las 35 personas participantes que han colaborado en la encuesta (el total del personal docente de los tres colegios es 38), de las que 24 son mujeres (68,4%) y 11 son hombres (31,6%). Por tanto, en torno al 70% del personal docente son mujeres. Esto podría deberse a la reproducción de los roles de género, siendo asignadas, tradicionalmente, las funciones de enseñanza y cuidado principalmente al género femenino.

Al interpretar la percepción de discriminación que vive la comunidad educativa en cuanto al género, dentro de las escuelas encontramos que, alrededor, del 50% de las personas encuestadas no identifican ningún tipo de discriminación. Sin embargo, las

mujeres, en general, identifican más discriminación hacia su género. Así mismo, nadie identifica que esta discriminación exista sólo para los varones. Esto nos lleva a pensar que, en general, el profesorado percibe más situaciones de discriminación hacia el género femenino que hacia el masculino, puesto que nadie señala que exista discriminación en los varones, pero sí en las mujeres. Por lo que se puede interpretar que las profesoras están más sensibilizadas con la perspectiva de género, ya que posiblemente la han podido vivir en primera persona.

Otro de los resultados que hemos obtenido con el anterior análisis de los cuestionarios es que todo el equipo docente conoce la perspectiva de género. Así mismo, la mitad de los maestros afirman que tienen estudios en género, manteniendo esta afirmación tan sólo el 4% de profesoras. Sin embargo, si estos datos se contrastan con los obtenidos en las entrevistas, en el grupo de discusión y con otras de las preguntas de la encuesta, se encuentran incoherencias.

En las entrevistas realizadas se menciona la idea de que en los centros educativos todavía se siguen reproduciendo estereotipos y roles de género. Por lo tanto, DNI - Bolivia, alude que encuentra dificultades a la hora de fomentar la perspectiva de género, y esto podría ser porque en otros agentes de socialización, entre ellos la escuela, no se aborda esta temática como se debiera.

En el discurso del grupo de discusión se señalan aspectos como que en los colegios se obliga a llevar el pelo corto a los chicos y recogido a las chicas, diferencias de trato hacia alumnas y alumnos, se utiliza el pegar como herramienta educativa, etc. Se puede apreciar diferencias importantes marcadas en cuanto al género, así como se pone en valor características asignadas socialmente a la masculinidad, en relación a la comprensión de la educación y la disciplina.

En los cuestionarios observamos que gran parte del profesorado reproduce estereotipos y roles de géneros a la hora de valorar las capacidades del profesorado y alumnado. Por ejemplo, asignan a las profesoras características asociadas al género femenino, como el cuidado del alumno y competencia de enseñar. Sin embargo, señalan que la disciplina es una característica propia de los varones. En cuanto a las características y capacidades asignadas a los alumnos, el profesorado, en general, sigue

reproduciendo roles y estereotipos de género al asignar que el deporte y el uso de la tecnología se le da mejor a los alumnos y la lengua, historia y geografía. Estas percepciones podrían deberse a que entre el profesorado no existe suficiente espíritu crítico en cuanto a la construcción patriarcal de los géneros, porque se refleja que tienen interiorizados y naturalizadas estas características atribuidas socialmente a los géneros.

En los cuestionarios, otro de los resultados que obtenemos es que el docente no percibe que división por género en cuanto a sentarse en el aula. Por contra, desde la observación participante esto se puede poner en cuestión, ya que cuando he acudido a las clases para repartir información realizada con las prácticas, generalmente, los niños se sentaban con niños y las niñas con las niñas. Así mismo, en el grupo de discusión se refleja esta idea. Este comportamiento se puede asociar a que desde el nacimiento la sociedad clasifica a las personas en el binomio, chicos y chicas, marcando desde los momentos iniciales características, valores, actitudes, gustos, etc., diferentes. Esto desemboca en la presión del grupo social existente en esas etapas vitales, que dificulta que niñas y niños se relacionen entre sí.

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis del apartado anterior, podemos recoger la siguiente información en cuanto al objetivo de, investigar cómo es la participación en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en DNI - Bolivia, filial Oruro. Con el fin de realizar una interpretación lo más completa posible, nos apoyaremos en la información recabada en las siguientes técnicas utilizadas: entrevistas, la observación participante y no participante y en la revisión documental.

La participación es uno de los ejes fundamentales en el accionar de DNI -Bolivia, filial Oruro, ya que para trabajarla utilizan diferentes herramientas, destacando los procesos de formación en torno al liderazgo. Como se observa en el discurso de uno de los técnicos de DNI -Bolivia, la formación de líderes y lideresas se define, como un proceso de formación constante y dinámico, en el que se tienen en cuenta las necesidades, inquietudes, deseos, etc., de los niños, niñas y adolescentes participantes en las dinámicas de la asociación. Este proceso de formación y participación es progresivo. En un primer momento, el personal técnico de DNI -Bolivia interviene y dirige las dinámicas, asumiendo el rol de líder, con el fin de asentar conceptos y facilitar maneras inclusivas de funcionar, para que a lo largo del proceso se consigan mayores

niveles de participación por parte de las personas menores con las que se trabaja. Es por esto, que podemos afirmar apoyándonos en la observación participante, que DNI - Bolivia potencia y trabaja la participación en sus diferentes dinámicas.

También en este proceso de formar líderes y lideresas se afirma que se incluye la perspectiva de género, en cuanto a que se reconoce el derecho de participación de manera equitativa. Se tiene en cuenta la paridad de géneros, pero además se trabaja por una participación real y activa de todas las personas protagonistas. Esto lo podemos reafirmar con la observación participante, en donde hemos recogido que DNI -Bolivia fomenta la participación paritaria y real en alguno de los órganos de decisión pública para menores de Bolivia.

En cuanto a la información recogida en las guías metodológicas que sé que se utilizan para planificar cada uno de los encuentros semanales con menores, se puede observar que todas las dinámicas son inclusivas y, en general, buscan fomentar la participación real y equitativa.

Por último, hay que señalar que, la metodología de Educación Popular que utiliza el personal técnico de DNI -Bolivia es inclusiva y facilita y fomenta una participación real de todas las personas, y esto se afirma con la revisión documental realizada.

Con toda esta investigación social feminista podemos afirmar que se cumple, en gran medida, el objetivo de contribuir a la difusión de investigaciones feministas en la intervención social comunitaria con menores. Esto se concreta con que durante la realización de mis prácticas durante cuatro meses y la realización de esta investigación ha permitido generar nuevos espacios de reflexión en torno a la perspectiva de género en el personal técnico de DNI -Bolivia, en el profesorado de los centros educativos estudiados y en los menores que participan en el proyecto que se lleva a cabo en esta asociación. Así mismo, uno de los propósitos de esta investigación cuando esté finalizada es compartirla con la organización DNI -Bolivia y con los centros estudiados, para que puedan observar los resultados obtenidos del análisis de datos y seguir trabajando en aspectos que pudiesen ser de su interés.

## **CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS**

La realización de esta investigación social y la vivencia de mis prácticas en DNI - Bolivia, filial Oruro me ha permitido crecer personal y profesionalmente, puesto que he podido conocer nuevas culturas, conocimientos y maneras de interpretar la realidad en torno al objeto de estudio planteado: conocer, analizar y reflexionar hasta qué punto se integra la perspectiva de género en los proyectos de intervención social comunitaria con menores en la asociación DNI en Bolivia, en concreto en Oruro.

Con la información recogida en la fundamentación teórica, la metodología empleada, el análisis de datos y su posterior interpretación de los resultados se pueden recoger principalmente una serie de conclusiones, como son:

- La organización DNI -Bolivia incorpora dentro de sus estrategias ideológicas la perspectiva de género como un elemento fundamental de su accionar, lo que conlleva que el personal técnico de Bolivia se muestre sensibilizado en torno a este tema e interés por seguir formándose en género.
- La falta de recursos económicos desemboca en una sobrecarga de trabajo del personal de DNI -Bolivia, lo que dificulta una mayor dedicación para seguir formándose en género.
- Se percibe que los niños, niñas y adolescentes que participan en DNI -Bolivia, filial Oruro, tienen conocimiento y están sensibilizados con la perspectiva de género, pero se observan comportamientos en los que siguen reproduciendo estereotipos y roles de género. Es decir, es necesario seguir trabajando en cuanto a esta cuestión.
- Los niños, niñas y adolescente encuentran en la asociación DNI -Bolivia, filial Oruro, un recurso importante para poder desarrollar pensamientos críticos en torno al sistema patriarcal y la perspectiva de género.
- Se valora la necesidad de que, en los tres centros educativos estudiados, se tiene que seguir trabajando y profundizando en torno a la perspectiva de género entre el profesorado.

- En los centros educativos seguimos encontrando espacios de desigualdad, puesto que se siguen reproduciendo, en muchas ocasiones, estereotipos y roles de género.
- La utilización de comportamientos y medidas coercitivas para desarrollar la educación por parte del docente educativo es una realidad de los centros educativos de Oruro (Bolivia).
- Desde DNI -Bolivia se realiza un trabajo importante de formación y fomento de la participación equitativa de las personas menores con las que se trabaja.
- La metodología de Educación Popular impulsa la formación de líderes y lideresas como una de sus principales herramientas para trabajar con las personas menores desde una perspectiva participativa, equitativa y protagónica.
- Con la elaboración de esta investigación feminista se han creado nuevos espacios de reflexión en torno a la perspectiva de género tanto en las propias personas menores participantes como en sus agentes de socialización (DNI -Bolivia y centros escolares).

En resumen, desde la planificación, desarrollo y ejecución de esta investigación social feminista se puede afirmar que se consigue alcanzar el objetivo general de fomentar la implementación de la perspectiva de género en las intervenciones sociales comunitarias con menores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, María José (2014) "Política social y trabajo social en tiempos de crisis".  
Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2THFdSV>
- Ahmed Mohamed, Karim (2006) "¿Por qué Marchioni y no Rotham?: Influencia de la ética en los modelos de trabajo social comunitario". Acciones e investigaciones sociales, nº extra (1). Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2LBBFjF>
- Aldana, Carlos y Nuñez, Carlos (2002) "Educación Popular y los Formadores Políticos". Guatemala: INCEP. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Xbybvg>
- Alpizar, Lydia y Bernal, Mariana (2003) "La construcción social de las juventudes", Última década, nº 19, 105-123. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/313B5zE>
- Arrufat Gallardo, Mireia (2004) "Las «otras mujeres» y la Pedagogía de la Autonomía de Freire", Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 18, 45-58.  
Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2ksZILG>
- Cano, Julieta Eva (2017) "Feminismo comunitario: pluralizando el sujeto y objeto del feminismo", Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, nº 12, 55-65.  
Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2QEjPeG>
- Cárdenas, Francisco; Jiménez, Núria; Reyes, Dani; Caballero, Luis Óscar; Uceda, Francesc; Navarro, José Javier; Manzanos, César y Gascón, Nieves (2014) *La infancia bajo control, pobreza, menores y políticas públicas*. Valencia: Estirant del Fil Grup de Trebal.
- Casas Anguita, Juana; Repullo Labrador, José Ramon y Donado Campos, Francisco (2003). *La encuesta como técnica de investigación*. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Aten Primaria, 527-528. Publicación disponible en <https://bit.ly/2zJOy4I>
- Cobo Bedia, Rosa (1995) *10 palabras claves sobre mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Mc1RiU>



- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012) Manual de Investigación Cualitativa 1: *Ingresando al campo de la investigación cualitativa*. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/30z9d67>
- De Toro, Ximena (2015) “Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada?”, Revista Punto Género, nº 5, 109-128. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2YufUpu>
- Faraldo, Rosa (2007) “Claves de la intervención social desde el enfoque de género”, Fundación Isonomía. Colección: *¿Qué queremos decir cuando hablamos de...?*, V. 3, Libro 8. Publicación digital en <https://bit.ly/2stjKAZ>
- Fernández, Blanca; Iturbide, Ruth y Olóriz, Patricia (2012) “Estudio de la transversalidad de género en los títulos de grado implementados en la UPNA”. Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2X1WQSR>
- FITS (2014) *Definición Global del Trabajo Social*. Asamblea General de la FITS (Federación Internacional de Trabajo Social). Melbourne (Australia), 6 de julio de 2014. Publicación digital en <https://bit.ly/2FoCPMj>
- Galindo, María (2013) *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Bolivia: Mujeres Creando. Publicación digital en <https://bit.ly/2D3OpLb>
- Gallegos, María del Carmen (2012) “Identidad femenina versus identidad masculina”, *I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. México. 5,6 y 7 de marzo. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2xGPkyl>
- Hernández Correa, Pedro J. (2006) “Educación y desarrollo comunitario: diálogo con Marco Marchioni”, Cuestiones Pedagógicas, nº 18, 285-300. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2LvYt63>
- Hueso, Andrés y Cascant, M<sup>a</sup> Josep (2012) “Metodología y técnicas cuantitativas de Investigación. Valencia: Universitat Politècnica Valencia. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Q9EniY>

López, Irene (2007) “El enfoque de género en la intervención social”. Publicación digital disponible en

[http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006\\_3\\_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%C9NERO.PDF](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006_3_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%C9NERO.PDF)

Macho Stadler, Marta (2018) “Somos diferentes ante el infarto de miocardio”, Mujeres con ciencia. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2PTqP7i>

Macías, Belén (2013) *Furia de género: el transfeminismo como práctica política de lucha integradora. El desafío trans*. TFM Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Fu98bB>

Mena, Ana M. y Méndez, Juana M. (2009) “La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción”, *Revista Iberoamericana de Educación* (3), 1-7. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2JDeHr0>

Moliner, María (2007) *Diccionario de uso del español* (3ª ed.), Madrid: Gredos.

Munárriz, Begoña (1992) “Técnicas y métodos en Investigación cualitativa” en J.M. Muñoz y E. Abalde (coords.) *Metodología educativa*, 101-116. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2YRKGBY>

Muñoz Arce, Gianinna (2015) “Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina”, *Revista Polis*, nº 40. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/326LcoD>

Murillo, Virginia (2014) “Los alcances de la participación de niñas, niños y adolescentes”, *Revista La Rayuela*, nº 10, 225-231. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2MGsqiD>

Ocampo López, Javier (2008) “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, *Historia de la Educación Latinoamericana*, nº 10, 57-72. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2FQkwih>

Olisa, Mariana (2017) “Pequeño manual de cómo no ejercer el feminismo blanco”, *Revista Afroféminas*. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2mJOFRR>

Rodríguez Álvarez, María (2015) “La praxis del Trabajo Social Comunitario en el ámbito local: ciudadanía, participación, empowerment”. *Acciones e Investigaciones Sociales*, nº 35, 7-30. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Yi4PYw>

Sánchez Cota, Ariana (2013) “Prácticas de resistencia y alternativas para el cambio: una defensa del Trabajo Social con colectivos y comunidades”, *Trabajo Social Global*, nº 3 (4), 157-176. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2ZXIkZs>

Schavelzon, Salvador (2016) “Comunidad cosmopolítica, feminismo comunitario y ontologías en Bolivia: registro de algunos debates y posibilidades constituyentes”, DOSSIÊ. *Revista Antropológica*, V. 59, nº 3, 115-149. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2FuTb69>

Tobías, Eva (2018) “La aplicación del enfoque de género en Trabajo Social: debilidades y fortalezas”. *Ehquidad Internacional Welfare Policies and Social Work Journal*, nº 10, 141-000. Publicación digital en <https://bit.ly/2AJirSG>

UNICEF (2013) “Superando el adultocentrismo”. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/32WYjsN>

Valencia, Victoria E. (N.D.) *Revisión documental en el proceso de investigación*. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2yaUljd>

Van Velde, Herman (2008) “Educación Popular”. Nicaragua: CICAP / FAREM. *Colección Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, nº 3. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2WnNSyM>

Vivero Arriagada, Luis, A.

(2012) “Cambios sociopolíticos en América Latina: desafíos para un trabajo social crítico latinoamericano”, *Eleuthera*, nº 5, 15-25. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2ZOrqMD>

(2017) “Aportes del pensamiento latinoamericano al trabajo social crítico”, *Sophia Austral*, nº20, 71-81. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2FBcA4e>

## **REFERENCIAS ESTADÍSTICAS**

Banco Mundial (2018) Género y trabajo. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2zce5DK>

Coordinadora de la mujer (2019) Situación de las mujeres en Bolivia. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2xdMGPN>

INE (2016) “Estadísticas con enfoque de género”. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2Lg7OwZ>

ONU Mujeres (2017) Informe Anual. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2X4xwXg>

ONU MUJERES (2018) “Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible”. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2sSiCag>

## **REFERENCIAS AUDIOVISUALES**

Canal libre de violencia (2017, octubre, 2) “Estereotipos y roles de género”. Publicación digital disponible en <https://bit.ly/2o4SAkd>

## **ANEXOS**

### **ANEXO I: GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA EL PERSONAL TÉCNICO DE DNI.**

#### DATOS GENERALES

1. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando/has trabajado en DNI?

#### PRESENTACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DNI

2. ¿Qué
3. es para ti DNI?
4. ¿Qué función tienes/tenías en DNI?
5. ¿Estás/estabas en algún proyecto? ¿Cuál?
6. ¿Cuántos niños, niñas y adolescentes participaban?
7. ¿Qué actividades se llevaban a cabo desde DNI cuando todavía trabajabas ahí?

#### CAPACITACIÓN EN GÉNERO

7. ¿Conoces qué es la perspectiva de género?
8. ¿Tienes alguna formación en género? ¿De qué tipo?
9. ¿Crees que es importante tener una perspectiva de género al trabajar con niños y niñas? ¿Por qué lo consideras importante? ¿O por qué no?
10. ¿Se implementa de manera adecuada la perspectiva género en los programas o metodologías que has utilizado al trabajar con niñas/os y adolescentes?
11. Cuando trabajas junto con niñas, niños y adolescentes, ¿aplicas alguna metodología concreta en la que se tenga en cuenta a todas las personas, es decir, inclusiva?

12. Como facilitadora de los talleres que impartes o has ido impartiendo en DNI, ¿has observado alguna diferencia en los comportamientos de los niños frente a los de las niñas? ¿Podrías decir cuáles?
13. ¿Qué percepción tienes en cuanto al liderazgo en los grupos que has ido manejando a lo largo de tu profesión como facilitadora?  
  
Dentro del grupo ¿Quiénes crees que toman más decisiones? ¿a quienes escuchan más los niños y niñas? ¿A quién se le hace más caso?
14. Y cuando has observado el tipo de liderazgo (por ejemplo, hacen más caso a niños que a las niñas, o viceversa...) ¿Has intervenido de alguna manera? ¿Cómo has intervenido?
15. ¿Observas diferencias a la hora de trabajar y tener en cuenta la perspectiva de género en los diferentes sitios en los que se mueven los niños y las niñas (escuela, familia, procesos de DNI...)?

#### ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN

16. ¿Desde la asociación DNI crees que se persigue algún objetivo en materia de igualdad de género y empoderamiento de la mujer, en este caso niñas?
17. ¿Crees que desde la educación en otros valores se puede revertir esta situación? ¿Cómo?
18. Mientras has estado trabajando en DNI, ¿se ha trabajado alguna vez algún taller en el que se hable de la desigualdad existente entre hombres y mujeres, en este caso niñas y niños?
19. Mientras has estado trabajando en DNI ¿Se ha llevado a cabo algún taller en temática de género para los y las técnicos/as profesionales? En caso afirmativo, ¿qué temas se trataron? ¿Qué te parece que se den este tipo de talleres o formaciones? En caso negativo, ¿crees que sería interesante que los hubiera? ¿Por qué?

### A NIVEL DE OTRAS ASOCIACIONES COMUNITARIAS

20. ¿Conoces si desde otras organizaciones comunitarias que trabajan junto a niñas y niños se integra la perspectiva de género en su planteamiento de la educación?  
¿Y en los centros educativos de Oruro?
21. ¿Conoces si existe algún trabajo conjunto, ya sea de carácter formativo o dinamizador... entre las diferentes asociaciones de Oruro en torno al tema de la perspectiva de género?
22. ¿Podrías decirme qué importancia tienen los aspectos culturales en la existencia de la desigualdad entre hombres y mujeres/ niñas y niños?
23. Viendo que las desigualdades de género son algo que se producen a nivel mundial, en mayor o menor grado, claro... ¿Crees que se podría hacer algo desde los gobiernos para mejorar esta situación?

### ***ANEXO II: GUION DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN***

1. ¿Qué entendéis por perspectiva de género o feminista?
2. ¿Sabéis que son los roles y estereotipos de género?
3. Cuando erais pequeños y pequeñas, ¿cómo os vestían?
4. Al nacer, ¿os pusieron pendientes a las chicas?
5. Os voy a decir unos juegos y me decís si creéis que son para hombre, para mujer o para ambos...
  - Cocina
  - Balón de fútbol
  - Objetos para peinar: planchas, peines, rulos, los que hacen los rizos...
6. ¿Por qué las chicas solemos llevar el pelo largo y los chicos corto?
7. ¿Qué pensáis del comentario “los chicos no lloran”?
8. ¿Creéis que las chicas corren de manera diferente a los chicos?

9. ¿Habéis escuchado la frase “pega como una niña”?
10. Os voy a decir unos trabajos o empleos y me gustaría que me digáis si consideráis que son más masculinos, femeninos o es indiferente el género:
- Medicina
  - Ingeniería
  - Enfermería
  - Peluquería
  - Mecánica
  - Cuidador/a de niños/as

### ***ANEXO III: ENCUESTA PARA PROFESORADO EN TEMÁTICA DE PERSPECTIVA DE GÉNERO***

La siguiente encuesta ha sido elaborada para profesores y profesoras de ciertas Unidades Educativas, con la finalidad de recabar información sobre la perspectiva de género en los centros educativos para mi tesis de Trabajo Social. Posteriormente se entregará un análisis de la información recogida. Es totalmente anónima.

#### **INFORMACIÓN GENERAL:**

1. Es usted:
- a. Mujer
  - b. Varón
2. ¿Cuál es su edad?
- a. Entre 20 y 30 años.
  - b. Entre 31 y 40 años.
  - c. Entre 41 y 50 años.
  - d. Entre 51 y 60 años.



e. Más de 60 años.

3. ¿En qué zona de la ciudad vive?

---

---

**Marcar con un círculo:**

4. ¿Con cuál afirmación está usted más de acuerdo?

- a. Mujeres sufren discriminación en la escuela.
- b. Varones sufren discriminación en la escuela.
- c. Ni mujeres ni varones sufren discriminación en la escuela.

¿Por qué?

---

---

---

---

---

5. ¿En el ejercicio de su profesión, te sentiste discriminado/a por ser mujer o por ser varón?

- a. Si
- b. No

Si su respuesta es sí, ¿en qué circunstancia usted sufrió discriminación?

---

---

---

---

---

PROFESORADO Y SU LABOR:

6. ¿Conoce el término perspectiva de género?

- a. Si
- b. No

7. ¿Tienes algún estudio en Género?

- a. Si
- b. No

8. ¿Crees que es importante tener una perspectiva de género al trabajar con niños, niñas y adolescentes?

- a. Si
- b. No

9. ¿Se implementa de manera adecuada el género en los programas o metodologías que utilizas?

- a. Si
- b. No

10. ¿Aplicas alguna metodología concreta en la que se tenga en cuenta a todas las personas?

- a. Si
- b. No

11. ¿Crees que tu trato es igual para las estudiantes que para los estudiantes?

- a. Si
- b. No

¿Por qué?

---

---

---

---

PROFESORADO Y SUS ESTUDIANTES:

12. En su salón de clase, las estudiantes y los estudiantes se sientan:

- a. Estudiantes mujeres solo con mujeres.
- b. Estudiantes varones solo con varones.
- c. Todas/os juntos/as.

13. ¿Quién decide como se sientan los y las estudiantes en su salón de clase?

- a. Profesorado
- b. Estudiantes

14. ¿Observar alguna diferencia en cuanto a si deciden ellos y ellas como sentarse o cuando lo decides tú como profesor/a?

---

---

---

---

15. ¿En el recreo se relacionan igual los estudiantes que las estudiantes?

- a. Si
- b. No

16. En relación con la pregunta anterior, si tu respuesta ha sido no, puedes decir, ¿cómo se relacionan los estudiantes y las estudiantes?

---

---

---

---

17. ¿Juegan juntos/as los y las estudiantes?

- a. Si
- b. No

18. ¿Juegan a lo mismo los y las estudiantes en educación física?

- a. Si
- b. No

19. ¿Conoces alguna actividad en la que los y las estudiantes tengan roles o papeles sociales diferentes?

- a. Si
- b. No

¿Cuales?

---

---

---

---

---

20. ¿En clase participan de la misma manera las y los estudiantes?

- a. Si
- b. No

21. En relación con la anterior pregunta si has percibido diferencias ¿Cuáles son?

---



---



---



---

22. Si los y las estudiantes tienen que arreglar, ordenar y limpiar el salón al final de sus clases, ¿Cómo se organizan?

- a. Los varones arreglan.
- b. Los varones ordenan.
- c. Los varones limpian.
- d. Los varones arreglan, ordenan y limpian.
- e. Las mujeres arreglan.
- f. Las mujeres ordenan.
- g. Las mujeres limpian.
- h. Las mujeres arreglan, ordenan y limpian.
- i. Varones y mujeres hacen todas las tareas juntos/as.

23. ¿Qué cosas crees que hacen bien las y los estudiantes en el centro educativo?

**Marca con una cruz la casilla que consideres:**

	Estudiantes mujeres	Estudiantes varones	Ambos
Sus tareas en lengua, historia y geografía:			
Sus tareas en matemáticas, física			

y química y biología:			
Sus tareas en arte y música:			
El deporte:			
Uso de la tecnología:			

24. ¿Cuáles crees que son las principales características de maestros (varones) y de maestras (mujeres) en el centro educativo?

**Marca con una cruz la casilla que consideres:**

	Maestras (mujeres)	Maestros (varones)	Ambos
El cuidado de las personas estudiantes:			
Disciplina:			
Inteligencia:			
Responsabilidad:			
Competencia de enseñar:			

25. ¿Usted cree que maestros y maestras tienen iguales capacidades para enseñar en el centro educativo?

a. Si.

b. No.

26. Por último ¿Te gustaría añadir algo más?

---

---

---

---

**ANEXO IV: FOTOS DE LA DINÁMICA DE COLOREAR LOS COCHES PARA CONOCER EL TIPO DE LIDERAZGO**



